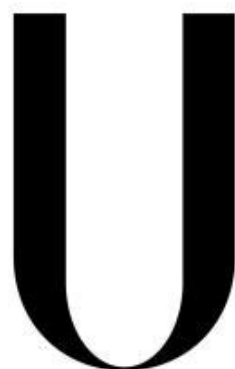


UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



LISBOA

UNIVERSIDADE
DE LISBOA

O Projecto Educativo de Escola como Instrumento de Liderança

Maria Agripina Ferreira Carriço Lopes Vieira

Trabalho de Projecto

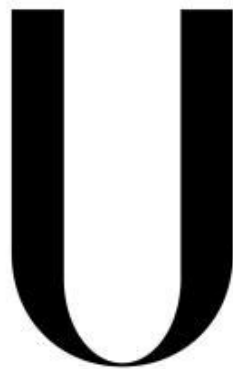
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Administração Educacional

2013

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



LISBOA

**UNIVERSIDADE
DE LISBOA**

O Projecto Educativo de Escola como Instrumento de Liderança

Maria Agripina Ferreira Carriço Lopes Vieira

Trabalho de Projecto orientado

pela Prof.^a Doutora Estela Mafalda Inês Elias Fernandes da Costa

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

2013

Índice Geral

AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO	v
RÉSUMÉ.....	vi
ÍNDICE DE SIGLAS	vii
ÍNDICE DE QUADROS.....	viii
ÍNDICE DE FIGURAS	ix
ÍNDICE DE GRÁFICOS	x
ÍNDICE DE TABELAS	xi
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO	9
1. Regulação nacional, regulação local e modelos organizacionais	11
2. Territorialização das políticas educativas: o lugar da escola em contexto rural	19
3. Liderança e projecto educativo – sentidos de uma micro regulação local da educação.....	29
CAPÍTULO II – PROJECTO EDUCATIVO DE ESCOLA E REGULAÇÃO AUTÓNOMA E LOCAL	39
1. Projecto Educativo de Escola ou transformação da periferia em centro	41
2. O Projecto Educativo e o desenvolvimento local: redes, actores e parcerias	53
CAPÍTULO III – METODOLOGIA.....	61
1. Opções Metodológicas	63
2. Procedimentos de Recolha de Dados	66
2.1 Análise documental	66
2.2. Observação não participante	67
2.3. Entrevista semi-estruturada	67
3. Procedimentos de Análise de Dados	68
4. Contextualização do Estudo	71
4.1 Um agrupamento de escolas em meio rural	71
4.2 A sua directora	73
CAPÍTULO IV – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS	77

1. O Trabalho da directora.....	79
2. Olhando o trabalho da directora à luz das tipologias de Dinis, Barrère e Bristow	80
2.1. Segundo Luís Dinis	80
2.2. Segundo Anne Barrère.....	81
2.3. Segundo Michael Bristow	82
2.4. Um olhar comparativo.....	84
3. O dia de trabalho da directora – outra perspectiva.....	90
3.1. O trabalho da directora – A natureza das tarefas.....	90
3.2. O trabalho da directora – Os espaços	94
3.3. O trabalho da directora – O tempo	96
3.4. O trabalho da directora – Os interlocutores.....	97
4. A directora e o Projecto Educativo de Escola	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
BIBLIOGRAFIA.....	113
ANEXOS.....	123

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Estela Costa, pela dedicação, minúcia e rigor científico com que acompanhou o desenvolvimento deste trabalho. As suas leituras e anotações enriqueceram em muito este texto. Agradeço, ainda, a compreensão e o incentivo que manifestou em todos os momentos deste percurso.

O enquadramento deste projecto no de Mestrado em Ciências da Educação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa propiciou diversas ocasiões de reflexão e de debate que me ajudaram a construir melhor o meu projecto de dissertação. Agradeço, por isso, aos meus colegas e aos docentes que acompanharam o nosso trabalho.

Um agradecimento especial à directora de agrupamento que aceitou participar neste projecto. Sem a sua disponibilidade e sua notável abertura, este trabalho não teria sido possível.

Ao Armando, ao Joel e ao André, que me acompanharam neste percurso.

RESUMO

Neste trabalho procuramos compreender a escola enquanto organização, detentora de uma estrutura, de uma cadeia de poderes e regulamentada por um conjunto de normativos, quer externos, quer internos. Pretende-se reflectir sobre alguns dos factores que condicionam e afectam o trabalho dos directores escolares em Portugal, centrando-nos essencialmente nas mudanças mais significativas no domínio da regulação da acção pública em educação.

No processo de reconfiguração do papel regulador do Estado, abrem-se espaços de regulação, cabendo a cada organização escolar a construção do seu projecto educativo de escola, que se assume como a expressão de uma identidade própria (singular, educativa e social), nascendo quer de um tempo, quer de um contexto, quer ainda das relações que os seus actores entretencem entre si.

Nesta investigação qualitativa sob a forma de estudo de caso, é nosso propósito problematizar o processo de territorialização das políticas educativas, tendo em conta uma realidade específica. Interessa-nos, analisar o processo de construção, implementação e avaliação do projecto educativo de escola à luz dos diferentes papéis que o director vai assumindo na direcção diária da organização escolar inserida num contexto rural.

Palavras-chave: Director de escola – projecto educativo — territorialização das políticas educativas – parcerias – escola rural

RÉSUMÉ

Ce travail cherche à comprendre l'école en tant qu'organisation, pourvu d'une structure, d'une chaîne de pouvoirs et réglée par un ensemble de normatifs aussi bien internes qu'externes. Nous nous proposons de réfléchir sur quelques uns des facteurs qui conditionnent et affectent le travail des directeurs d'école au Portugal. On se centrera essentiellement sur les changements plus significatifs dans les domaines de la régulation de l'action publique en éducation.

Dans le processus de reconfiguration du rôle régulateur de l'État, des espaces de régulation s'ouvrent, où chaque organisation scolaire construit son projet éducatif d'école, qui se constitue comme l'expression d'une identité propre (singulière, éducative et sociale), qui est le résultat d'un temps, d'un contexte, mais aussi des rapports que ses acteurs entretiennent entre eux.

Dans cette investigation qualitative à travers «l'étude de cas», nous voulons questionner le processus de territorialisation des politiques éducatives, en tenant compte d'une réalité spécifique. Il s'agit pour nous d'analyser le processus de construction, d'implémentation et d'évaluation du projet éducatif d'école implémentée en milieu rural à travers les différents rôles que le directeur d'école assume quotidiennement

Mots-clés : Directeur d'école – projet éducatif – territorialisation des politiques éducatives – partenariat – école rurale

ÍNDICE DE SIGLAS

AEC	Activides de de Enriquecimento Curricular
CM	Carta de Missão
CPCJ	Comissão de Protecção de Crianças e Jovens
CRI...	Centro de Recuperação Infantil de ...
EA	Estatuto do Aluno
EB 2, 3	Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos
EB1	Escola Básica do 1º Ciclo
IGEC	Inspecção Geral da Educação e Ciência
INE	Instituto Nacional de Estatística
JI	Jardim de Infância
LBSE	Lei de Bases do Sistema educativo
PEE	Projecto Educativo de Escola
PIE	Plano de Intervenção de Escola
POPH	Programa Operacional de Potencial Humano
RI	Regulamento Interno

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro N.º	Legenda	Página
1	Procedimentos e competências referentes ao PEE, PIE e CM	48
2	Categorização dos actores sociais intervenientes na escola	57
3	Categorização de conteúdos segundo L. Dinis	80
4	Categorização de conteúdos segundo A. Barrère	81
5	Categorização de conteúdos segundo M. Bristow	83
6	Natureza das tarefas do director de escola	92
7	Categorização e códigos dos locais onde decorre a acção da directora	94
8	Intervenientes	98

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura N.º	Legenda	Página
1	Regulação Nacional	19
2	Regulação Local considerando as interacções Escola/Parceiros	19
3	Agrupamento de escola em meio rural – intervenção educativa globalizada	25
4	Representação das interacções entre os vários actores num agrupamento em contexto rural	26
5	Cadeia de dependência entre PIE, PEE e CM	49
6	Níveis de actuação dos actores sociais	58

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Figura N.º	Legenda	Página
2	Distribuição das categorias segundo Dinis	87
2	Distribuição das categorias segundo Barrère	87
3	Distribuição das categorias segundo Bristow	87
4	Locais onde decorre a acção da directora	94
5	Categorização de espaços/ acção	95
6	Duração das tarefas	96
7	Intervenientes/duração das interacções	99
8	Conjugação das unidades natureza das tarefas/intervenientes	100

ÍNDICE DE TABELAS

Figura N.º	Legenda	Página
3	Classificação das tarefas do dia de trabalho da directora segundo as categorizações de conteúdos propostos por L. Dinis, A. Barrère e Bristow	86
2	Classificação das tarefas do dia de trabalho da directora: Natureza; Duração; Intervenientes; Espaço	93

INTRODUÇÃO

Ao longo deste trabalho procuramos compreender a escola enquanto organização, detentora de uma estrutura, de uma cadeia de poderes e regulamentada por um conjunto de normativos, quer externos, quer internos. Segundo Hall, «uma organização é uma colectividade com uma fronteira relativamente identificável, uma ordem normativa, escalas de autoridade, sistemas de comunicação e sistemas de coordenação de afiliação» (Hall, 1984: 23). Cada organização escolar constrói uma identidade própria (singular, educativa e social) que nasce quer de um tempo, quer de um contexto, quer ainda das relações que os seus actores entretêm entre si. À semelhança da sociedade em que se insere, também a escola vive profundas transformações que produzem mudanças organizacionais significativas a que o director, enquanto dirigente máximo da instituição, deve dar resposta.

O papel do director de escola na execução local das políticas públicas de educação tem revestido um crescente interesse por parte da investigação e assume-se hoje como um factor cada vez mais considerado na vida da escola, ou seja, na qualidade do seu desempenho. Subjacente a este entendimento está a concepção da escola enquanto *locus* de reprodução mas sobretudo *locus* de produção de políticas, orientações e regras (Lima, 2002: 33). Estamos, pois, a dar ênfase à capacidade de auto-regulação da escola e do seu líder, a quem cabe diversas, complexas e contraditórias funções (Barroso, 2005). Assim, pretendemos interrogar alguns dos inúmeros processos de regulação das políticas públicas de educação, visitando para tal alguns dos factores que condicionam o trabalho do director de escola.

A acção do director está sujeita a complexos dispositivos de multiregulação (Barroso, 2005), oriundos de instâncias diversas (transnacionais, nacionais e locais), que se inscrevem nos modos de agir e de pensar não só dos directores mas também dos actores que com ele constroem diariamente a escola. Não esquecendo o papel fundamental do modo de regulação transnacional (cujă preponderância decorre do contexto de globalização da sociedade actual) que, por efeito de contaminação, condiciona as políticas nacionais, centrámo-nos nos modos de regulação nacional, privilegiando, no entanto, a microregulação local das políticas públicas.

A função do director encontra-se fortemente condicionada pela regulação sistémica consubstanciada num conjunto de normativos legais, que atestam da dimensão de controlo, coordenação e influência por parte de quem é detentor de uma autoridade

legítima, que deste modo introduz *regras e constrangimentos* (Barroso, 2003). A produção de um extenso e prolixo aparelho jurídico-normativo que se constrói muitas vezes numa lógica de adição cumulativa constitui-se como um claro factor que afecta o trabalho do director e a vida da comunidade escolar. O exemplo paradigmático de introdução de regras e constrangimentos é, porventura, a política de reorganização da rede escolar pautada por uma lógica de retracção da rede. Sustentada por critérios de racionalização, esta medida deu origem à criação de (mega)agrupamentos constituídos, na sua grande maioria, à revelia dos interesses e desejos dos seus actores, que coloca o dirigente dessa nova e fictícia unidade orgânica perante a gestão de uma organização sem unidade, sem uma identidade cultural, educativa e social própria, sem um projecto educativo coeso, tendo que desenvolver um trabalho de construção de uma nova comunidade educativa.

As formas de multi-regulação a que a escola está sujeita condicionam de modo decisivo o trabalho do seu director a quem é pedido que seja, à uma, líder de um conjunto de profissionais, representante político e administrativo do poder central, mediador de interesses, congregador de motivações. A regulação local, que podemos igualmente definir como uma regulação comunitária (Barroso, 2005; Veloso *et alii*, 2102) na medida em que a abertura à comunidade se constitui como a sua pedra angular, e particularmente o papel assumido pelo director de escola na regulação local das políticas públicas têm merecido justificado interesse por parte da investigação científica. Os estudos destacam a capacidade de transformação contextualizada dessas políticas em resultada da actuação do director enquanto líder da acção educativa e pedagógica dos docentes e mediador de interesses plurais dos diferentes actores que intervêm na escola (professores, alunos, encarregados de educação, autarquia, outros parceiros...) (Barroso, 2005). Nesta análise, debruçamo-nos num instrumento específico de gestão e de auto-regulação interna da organização que consideramos estruturantes para a eficácia e eficiência da organização escolar: o projecto educativo de escola.

O termo projecto está hoje (omni)presente nos discursos e nas análises não só do sistema educativo mas igualmente do campo mais amplo das ciências sociais. Parafraseando Jean-Marie Barbier, citado por João Barroso, podemos afirmar que «vivemos hoje numa “civilização de projectos”» (Barbier *apud* Barroso, 2005: 123), uma tendência civilizacional que se estende às organizações educativas. Importa antes de mais olharmos para o conceito para percebermos do que estamos a falar. Ao termo projecto está invariavelmente associada a noção de projecção. Com efeito, quem pensa

em projecto, pensa em realizações futuras, em alterações que se deseja efectuar, em planos de acções que se pretende levar a cabo afim de atingir determinados objectivos. O projecto vive, pois, de uma dialéctica entre a realidade presente e a que se quer construir no futuro a partir desse presente, mas vive igualmente de uma tensão entre o quotidiano e a inovação, já que a noção de mudança está no âmago de próprio conceito de projecto.

No campo da educação, este termo invadiu os discursos sobre e na escola¹, levando a alterações profundas no modo de olhar a escola, os seus actores e a sua função enquanto organização inserida num determinado espaço e numa comunidade específica. Os estudos² têm demonstrado que a acção do director se constitui como factor determinante para a construção da identidade da escola pela influência que exerce sobre o clima e cultura da organização. Pensar os papéis do director é pois pensar a escola no seu todo, é pensar a escola como espaço de interacção, é pensar o tipo de liderança implementada e os seus efeitos sobre a “eficácia” da escola (Barroso, 2005: 145-146), é pensar a direcção das escolas como um processo de regulação política.

Partindo da constatação da existência de diferentes concepções do director escolar, João Barroso e Luís Carvalho (Barroso & Carvalho, 2009) identificam dois grandes referentes em torno dos quais a actividade do director se constrói: o “administrador” e o “líder profissional”, num dualismo teórico e de actuação (inerente a qualquer sistema organizacional) consagrado na já célebre expressão: «Managers are people who do things right and leaders are people who do the right thing» (Bennis & Nanus, 1985: 21). Esses referentes (administrador/líder profissional), observam ainda Barroso e Carvalho, têm sofrido ultimamente um alargamento com a introdução de novas representações, muito devido a evoluções teóricas no domínio da administração educacional mas também a transformações políticas. Os autores identificam quatro concepções diferentes do cargo de director de escola: concepção burocrática, estatal e administrativa (assumindo-se o director como representante da tutela, elo de ligação e de controlo entre Ministério da Educação e a comunidade escolar); a concepção corporativa, profissional e pedagógica (caso em que o director desempenha o papel de intermediário entre a escola e o Ministério da Educação e de garante dos interesses pedagógicos e profissionais); a concepção gerencialista (sendo o director visto como um gestor cujo grande objectivo é garantir a eficiência e eficácia dos resultados); a

¹ Sobre esta questão veja-se igualmente Barbieri (2002: 72).

² Sobre esta questão veja-se Silva (1999); Barroso (2005 e 2011); Klinker (2006).

concepção político-social (assumindo o director o papel de negociador e mediador entre lógicas e interesses diferentes). No entanto, e como concluem os autores, na actividade diária estas quatro concepções

nunca se encontram isoladas na prática profissional dos responsáveis pela direcção das escolas. Este facto é tanto mais notório quanto a crescente complexidade da organização escolar e a margem de autonomia estratégica inerente aos diferentes actores sociais se encarregaram de criar um fosso crescente entre o que é prescrito e o que é praticado, ou seja entre a concepção legal dominante e as diversas concepções que são postas em acção. (Barroso & Carvalho, 2009: 5-6).

Interessa-nos, pois, analisar o processo de construção, implementação e avaliação do projecto educativo de escola à luz dos diferentes papéis que o director vai assumindo na direcção diária da organização escolar, na certeza de que, como bem observa J. Barroso, a hibridez constitui-se como uma das principais características dos actuais modos de regulação das políticas educativas (Barroso, 2011), facto que dificulta o trabalho, já por si complexo, do director, que se vê espartilhado entre uma regulação de tipo burocrática-profissional e uma regulação pós-burocrática em que a primazia é dada aos resultados. Incorporando elementos do “new public management”, esta nova filosofia de administração escolar (associada ao neo-liberalismo) privilegia uma maior prestação de contas, uma reformulação da concepção e do papel do director (consubstanciada como vimos em normativos legais), que apontam para uma maior ligação da escola com a comunidade, acompanhada de uma mais ampla responsabilização das escolas no sucesso dos alunos perante essa mesma comunidade.

Tal como J. Barroso e L. Carvalho observam «o funcionamento das escolas, enquanto organizações, depende de múltiplos factores que fazem de cada caso uma situação singular dificilmente passível de extrapolação» (Barroso & Carvalho, 2009: 11). São, pois, as singularidades de um agrupamento de escolas inserido num contexto rural, que se consubstanciam no seu projecto educativo, que estarão no centro desta investigação. Para tal, procederemos à identificação e descrição dos papéis e funções do director mas igualmente dos actores com quem interage, às manifestações do exercício da sua liderança e das formas de tomada de decisão no contexto da concretização do projecto educativo de escola.

A problemática deste estudo centra-se numa questão primordial:

Como é que o director de agrupamento de escolas faz a gestão do Projecto Educativo de Escola em contexto rural, tomando-o como mais uma técnica de gestão ou como um instrumento de consolidação da dimensão autonómica da sua liderança?

Na formulação deste problema de base está associado um conjunto de questões que nele se entronca e lhe precisa o âmbito, colocando-se em torno de três grandes eixos: a construção dos papéis do director de agrupamento; o modo como o director de escola dá corpo a uma cultura de escola expressa no projecto educativo; a forma como o director promove a escola enquanto espaço local educativo.

Como demonstrou Thurler, a actuação do director é muito condicionada pelo contexto socio-cultural e político em que actua, que condiciona quer as funções do director quer o modo como as executa, facto que leva a autora a afirmar que «la diversidad del oficio y su dependencia respecto del contexto deben ser premisas básicas cuando se trata de establecer los perfiles de los jefes de centros docentes en todos los campos, incluido el de la innovación» (Thurler, 2003: 126). A esses conhecimentos mais particulares, aliam-se saberes de acção e de inovação mais universais, que designa por competências nodais, facilitadores das relações institucionais entre organizações com vista à concretização de inovações.

Ao longo da nossa investigação, que se constrói sempre em torno da relação entre a liderança e o projecto educativo de escola, procuraremos apresentar algumas respostas que se prendem com a questão dos papéis atribuídos aos vários actores organizacionais e sociais, o contributo das parcerias criadas com as forças locais, mas igualmente apreender a imagem identitária da escola que está plasmada no projecto educativo e compreender em que medida a gestão do projecto educativo de escola reforça a imagem do director enquanto líder comunitário em contexto rural.

Por fim, cabe-nos ainda referir, embora de modo sucinto, a estrutura deste trabalho, que dividimos em quatro grandes capítulos. Assim, começaremos por

perspectivar a escola³ enquanto organização social específica, destacando o papel do director na condução das políticas educativas do agrupamento de escolas. Analisaremos a acção diária de um director de escola, destacando o seu carácter eminentemente multiregulado, pelo viés da multiplicidade de modos diferenciados de regulação que condicionam as lideranças. Centrar-nos-emos num modo singular de microregulação local, aquela que é decorre da circunstância de um agrupamento estar situado em meio rural.

O projecto educativo de escola constituirá o fulcro do segundo capítulo deste trabalho. Procuraremos apreender a sua importância para a construção da identidade e autonomia de uma escola, o modo como esse documento influi na actuação do director ou por ele é influenciado e ainda as interacções convocadas para o seu desenvolvimento, o que nos levará à discussão do conceito polissémico e esquivo de stakeholders.

No terceiro capítulo apresentamos os procedimentos metodológicos que adoptamos na realização do estudo, que se assume sob a forma de um estudo de caso. Explicitamos os métodos utilizados, as opções tomadas e os procedimentos seguidos aquando da recolha dos dados. Completamos o quadro do nosso estudo com a caracterização do meio e da directora do agrupamento.

Os resultados do estudo são apresentados no quarto capítulo. Partindo dos dados obtidos, pelo viés da aplicação de diferentes instrumentos de recolha de dados, procedemos à sua análise interpretativa e reflexiva assim como à discussão dos aspectos que consideramos mais significativos da análise empreendida.

³ Ao longo desta nossa análise não faremos distinção entre os termos *escola* e *agrupamento de escolas*, que serão utilizados para designar a mesma entidade funcional.

CAPÍTULO I – A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO

«A coesão e a qualidade de uma escola dependem em larga medida da existência de uma liderança organizacional efectiva e reconhecida, que promova estratégias concertadas de actuação e estimule o empenhamento individual e colectivo na realização de projectos de trabalho»

António Nóvoa

1. Regulação nacional, regulação local e modelos organizacionais

Neste capítulo pretendemos reflectir sobre alguns dos factores que condicionam e afectam o trabalho dos directores escolares em Portugal, centrando-nos essencialmente nas mudanças mais significativas no domínio da regulação da acção pública em educação. O trabalho do dirigente escolar tem sofrido nas duas últimas décadas transformações profundas que decorrem de sucessivas reformas do próprio sistema educativo no seu todo e das diferentes concepções normativas, funcionais e simbólicas do papel e funções da escola e do seu director.

Antes de mais importa enunciar a perspectiva segunda a qual construímos a nossa análise da escola e da sua liderança. É no quadro das organizações, e mais especificamente das organizações escolares, que situamos o nosso estudo, procurando deste modo realçar a dimensão organizacional da escola (Lima, 1992: 54). O nosso estudo sustentar-se-á num hibridismo teórico devido à própria natureza do campo dos estudos organizacionais que, como observa Licínio Lima, são caleidoscópicos e holográficos (Lima, 2002: 35), por isso recomenda a “importância de uma focalização diversificada, sem a qual não parece possível dar conta da diversidade dos fenómenos organizacionais ” (Lima, 1992: 169).

Os novos modos de configuração da função do Estado, a redefinição do papel do “Estado educador” e a implementação de uma regulação pós-burocrática, que privilegia uma “regulação pelo mercado” com a valorização dos resultados, têm-se traduzido em transformações profundas na organização escolar, fazendo coabitar num mesmo espaço modos diferenciados de regulação a que estão subjacentes modelos conceptuais distintos (regulação pelo estado ou regulação pelo mercado). O director vê-se assim confrontado com a alteração de práticas, nomeadamente de coordenação e de controlo, que vêm introduzir modificações profundas nos modelos de gestão, já que trazem para o quotidiano escolar uma dimensão transformacional. Estas modificações têm influência directa nas funções e papéis atribuídos ao líder, que alarga as suas tradicionais funções de administrador e gestor às de animador pedagógico, agente de mudança (Cattonar, 2006: 187) e «mediador local de interesse e valores, na construção da cidadania democrática» (Barroso & Carvalho, 2009: 15).

Num interessante estudo acerca do trabalho dos directores de escolas públicas em Portugal, João Barroso e Luís Carvalho (Barroso & Carvalho, 2009) procedem à análise diacrónica da gestão escolar contextualizando-a numa abordagem mais ampla dos processos de definição e de regulação das políticas e da acção pública em educação. Segundo estes autores, os princípios da elegibilidade e da colegialidade, que caracterizaram a gestão das escolas públicas em Portugal (cargos de topo e intermédios), marcaram-na decisivamente e constituem-se como um dos fundamentos da chamada “gestão democrática”, mesmo se à revelia do poder central, cuja acção tem procurado limitar os seus efeitos pelo viés da criação de estruturas desconcentradas do Ministério da Educação. A situação tem-se, no entanto, invertido por via de transformações mais vastas (recomposição do papel do “Estado educador”; novos modelos de regulação das políticas e da acção públicas e “new public management”) que visam o reforço da autonomia das escolas enquanto as sujeita ao escrutínio público e controlo social da comunidade envolvente (participação nos órgãos colegiais dos representantes do município, das associações e dos pais; obrigatoriedade da apresentação de instrumentos de gestão estratégica). Estas transformações abrem caminho para a operacionalização de uma efectiva prestação de contas (auditorias e avaliações interna e externa para a verificação da concretização de metas e actividades previstas) ao mesmo tempo que promovem a individualização da liderança escolar. Consideram, por isso, estes autores, que «o funcionamento das escolas, enquanto organizações, depende de múltiplos factores que fazem de cada caso uma situação singular dificilmente passível de extrapolação» (Barroso & Carvalho, 2009: 11).

A acção diária de um director de escola é, pois, condicionada por uma multiplicidade de modos diferenciados de regulação, conferindo-lhe um carácter eminentemente multiregulado, que «resulta da coexistência de várias instâncias e modos de regulação num mesmo território» (Barroso *et alii*, 2007: 6). Na esteira de João Barroso, entendemos por regulação «os modos como são produzidas e aplicadas as regras que orientam a acção dos actores; os modos como esses mesmos actores se apropriam delas e as transformam» (Barroso, 2006: 12) que se estruturam em três níveis de intervenção: transnacional, nacional e local.

Privilegiaremos, no âmbito deste trabalho, as dimensões nacionais e locais da regulação, deixando para outras análises a regulação transnacional, por serem aquelas que, de modo mais imediato e circunstanciado, influem e determinam o serviço educativo prestado na escola. A regulação nacional, também designada por regulação

institucional, é no dizer de J. Barroso «o modo como as autoridades públicas (...) exercem a coordenação, o controlo e a influência sobre o sistema educativo, orientando através de normas, injunções e constrangimentos o contexto da acção dos diferentes actores sociais e seus resultados» (Barroso, 2005: 69). O exercício de regulação institucional concretiza-se essencialmente através da publicação de normas. Se a produção de instrumentos normativos e legislativos configuram sempre «uma determinada concepção da acção pública (...) e um modo específico de materializar e operacionalizar a acção governativa» (Barroso, 2006: 14) podem, pela sua abundância e desconexão, constituir-se como um factor que afecta a actividade dos actores escolares ao criar constrangimentos de actuação, quando não desarticulações legislativas.

Se o conceito de autonomia tem dominado os discursos acerca da administração e gestão das escolas, protagonizando uma participação e responsabilização diferenciada dos diversos actores pertencentes à organização ou que para dentro dela são coaptados, este movimento tem sido, nos últimos tempos, acompanhado por uma prolixidade de produção de legislação que reforça o carácter centralista da tomada de decisões. Com efeito, tem-se vindo a registar um aumento de normativos dimanados da administração educacional, que indiciam um propósito de regulação por parte do Estado ao introduzir regras e regulamentações. No entanto, a centralidade atribuída ao *corpus* legislativo, própria do modelo técnico-burocrático da análise das organizações (Lima, 2002: 41), é contrariada pela acção dos actores. Segundo Licínio Lima (1992; 2002), as escolas constituem-se simultaneamente como *locus* de reprodução (na medida em que visam a aplicação do *corpus* de legislação superiormente produzido) e *locus* de produção de políticas, orientações e regras, esta última entendida como a «capacidade estratégica de aplicarem selectivamente as regras disponíveis e mesmo de inventarem e construírem novas regras» (Lima, 2002: 33). Esta «infidelidade normativa» (Lima, 1992), entendida como forma de desobediência aos normativos, pode ter várias causas e origens, desde o desconhecimento da lei, até à sua formulação deficiente, passando por uma reprodução defeituoso devido a interpretações erróneas, intencionais ou não, dos normativos e consequente aplicação. A profusão legislativa, a que atrás fizemos referência, e sobretudo a desconexão dos normativos constituem-se como factores de ampliação da *infidelidade normativa* e fonte de perturbação já que dão origem a um enquadramento jurídico-normativo labiríntico e desarticulado. Tomaremos como exemplo o processo de construção de duas políticas públicas: a constituição de (mega)agrupamentos, enquanto medida de operacionalização organizacional e administrativa, que faz do agrupamento

um «novo escalão da administração centralizada» (Lima, 2011: 85) e o processo de avaliação de desempenho dos docentes.

Fruto das políticas educativas que têm vindo a serem implementadas, tem-se assistido a uma reorganização da rede escolar, pautada por um movimento de retracção da rede sustentado por critérios de racionalização e de reorganização, que deu origem à criação de (mega)agrupamentos. A constituição e regulamentação dos agrupamentos de escolas, apreendidos como unidades organizacionais, são aspectos fundamentais das mudanças estruturais introduzidas na educação. Surgem associadas à autonomia e à territorialização das políticas educativas⁴, questão que tem merecido uma preocupação central dos governos, plasmada quer na legislação publicada, quer nos projectos governamentais, que apontam para uma clara preocupação do poder central em garantir «a fidedignidade da execução das políticas educativas» (Lima, 2011: 112)⁵, numa política que Licínio Lima designa de territorialização extensionista (Lima, 2011). Segundo este autor, nesta lógica de um sistema centralizado-desconcentrado, os agrupamentos surgem como estruturas de terceiro nível⁶, cabendo-lhe o «estatuto ultraperiférico (...) de “subunidade de gestão”» (Lima, 2011: 112).

Este lugar periférico a que o poder central votou os agrupamentos de escolas é entretanto mitigado, mesmo se em aparência, com a criação do Conselho das Escolas⁷. Este órgão consultivo, da iniciativa do XVII Governo Constitucional, criou uma estrutura de mediação entre o Ministério da Educação e os agrupamentos, elegendo formalmente os directores como interlocutores privilegiados e considerados. No entanto, podemos ler esta preponderância atribuída aos directores como mais uma forma

⁴ A territorialização das políticas educativas e a progressiva autonomia das escolas é defendida por João Barroso no estudo que coordenou da reforma do sistema educativo, que faz depender da criação faseada de agrupamentos de escolas.

⁵ Tal como Licínio Lima observa, a preocupação de controlo da execução e da aplicação das políticas educativas esteve na origem da criação de estruturas desconcentradas de nível diferenciado (DRE's e Equipa de apoio às Escolas), cuja missão foi garantir que as políticas centralmente definidas são fielmente executadas pelos agrupamentos.

⁶ Com a extinção da estrutura de segundo nível (lugar ocupada pelas Equipas de Apoio às Escolas herdeiras das antigas Coordenação da Área Educativa) essa função recai sobre o agrupamento de escolas (Lima, 2011: 112).

⁷ Este órgão consultivo foi criado pelo Decreto-Lei nº 213/2006 de 27 de Outubro com a missão de «representar junto do Ministério da Educação os estabelecimentos de educação no tocante à definição das políticas pertinentes para a educação pré-escolar e os ensinos básico e secundário». A regulamentação do Conselho das Escolas, plasmada no Decreto Regulamentar nº 32/2007 de 29 de Março, confirma os pressupostos de representatividade e consultoria dos directores das escolas junto do Ministério de Educação.

⁷ A figura jurídica da recondução do cargo de director de escola por parte do Conselho Geral em detrimento da obrigatoriedade de abertura de novo concurso constitui-se como mais uma forma de controlo desses dirigentes por parte da tutela, que dificulta desse modo a entrada de novos elementos no círculo restrito e tendencialmente familiar dos directores de escolas.

de a tutela exercer um maior controlo sobre os dirigentes, caso em que estamos perante mais um instrumento de controlo dos gestores, uma outra forma de garantir a fidedignidade de que fala Licínio Lima.

O processo de retracção da rede, sustentado por critérios de racionalização e de reorganização, reproduz o centralismo das decisões, «desprezando as lógicas e os interesses comunitários» (Lima, 2011: 86), ao arrepio do planeamento consubstanciado na carta educativa e no desrespeito da conexão da escola com o território, é factor que Formosinho considera ser essencial na formação de uma comunidade educativa (Formosinho, 2004). Por outro lado, esta prática compromete de modo decisivo o desenvolvimento do projecto educativo onde está plasmada a identidade da escola. Com a agregação de várias unidades escolares altera-se a identidade geográfica, alteram-se os actores sociais, alteram-se práticas pedagógicas e de auto-regulação, altera-se toda a cultura de escola. Da amálgama criada, o responsável pela gestão da nova unidade deve favorecer a construção da identidade e da autonomia dessa nova escola, de modo a promover um espírito de pertença, criar uma nova comunidade escolar que, na sua grande generalidade, não se sustenta nem em vontades dos actores, nem em desejos da comunidade, apenas em decisões políticas centrais.

O segundo exemplo que convocamos para explicitar o que consideramos ser uma desconexão dos normativos é o processo de construção de uma política que criou nas escolas grandes perturbações. Referimo-nos ao processo de avaliação do desempenho docente. Observaremos para tal a recente legislação que regulamenta essa política de modo a apreender a relação entre a decisão política e a acção pública (Costa, 2007: 52). Como Estela Costa observa,

estes instrumentos de avaliação concorrem para uma recomposição da articulação entre o Estado e os territórios e acompanham os processos de desconcentração e de descentralização da acção pública. Estas configurações múltiplas elaboram-se sobre diferentes formas de compromisso e geram tensões na definição dos objectivos e na especificação dos procedimentos ligados à avaliação. (Costa, 2007: 51)

O processo de avaliação é enquadrado por um conjunto de normativos complementado⁸ por sucessivas notas explicativas, o que diz bem da pouca clareza dos

⁸ Referimo-nos ao Decreto Regulamentar 26/2012 de 22 de Fevereiro, ao Despacho Normativo 24/2012 de 26 de Outubro, ao Despacho n.º 13981/2012 de 26 de Outubro, à nota informativa emanada da Secretaria de Estado de Ensino e da Administração Escolar, de 3 de Dezembro de 2012, aos documentos

documentos. A lógica que sustenta a mudança é de adição discursiva documental que cria um conjunto normativo em que os documentos se duplicam, se sobrepõem uns aos outros, dando origem à fragilização do sistema (Costa, 2004: 100), fragilização que se acentua quando são inseridas normas dissonantes quando não contraditórias que, ao introduzirem elementos dissonantes entre os procedimentos emanados dos normativos e as actuações propostas nas notas, fragilizam todo o sistema e comprometem o trabalho dos directores. Centremo-nos, a título de exemplo, nas alterações referentes aos actores do processo e à responsabilidade acometida a cada um. O reforço da função dos Centros de Formação de Associação de Escolas e do seu director⁹ que decorre do discurso dos textos normativos, que aprofunda o papel dos centros de formação enquanto estruturas desconcentradas do poder político e instrumentos da política de territorialização, é contrariado pelas notas informativas que acometa essa função ao director de escola, criando um imbróglio funcional de delicada resolução.

A regulação política nacional efectuada através da construção de um aparelho jurídico-normativo é uma das mais relevantes formas de acção política que visa a codificação pelo viés de regras *a priori* e a orientação da acção da organização. Ora quando as normas para além de deficientemente construídas¹⁰ são ainda dissonantes entre si induzem à introdução de situações de desarticulação e de descoordenação decisional (e no caso que nos serviu de exemplo de indefinição da responsabilidade do autor da acção), num processo que Jorge Costa designa de «canibalização dos documentos» (Costa, 2004: 101) que, ao comprometerem a construção, na escola, de modos de organização e acção pública claros e consensuais, afectam decisivamente o trabalho do director.

Para além desta dimensão nacional dos modos de regulação, as escolas, enquanto organizações educativas específicas, são ainda regidas por outros dispositivos

intitulados respetivamente «Questões emergentes da análise da legislação relativa ao novo modelo de avaliação de desempenho docente decorrente da entrada em vigor do Decreto-Lei nº 41/2012, de 21 de fevereiro, e demais legislação complementar» e «2º conjunto de Questões emergentes da análise da legislação relativa ao novo modelo de avaliação de desempenho docente decorrente da entrada em vigor do Decreto-Lei nº 41/2012, de 21 de fevereiro, e demais legislação complementar» colocados em 10 de Dezembro de 2012 e 21 de Janeiro de 2013 na página Web da DGAE.

⁹ O Despacho Normativo 24/2012 cria a figura do coordenador da bolsa de avaliadores, cargo desempenhado pelo director do centro de formação de associação de escolas as funções de , atribuições que lhe são com o conflito na imputação de responsabilidades e na condução do processo.

¹⁰ A deficiente construção dos normativos revela-se nomeadamente na redacção do ponto 2 do Artigo 12 do Despacho Normativo 24/2012 de 26 de Outubro. Nesse texto, o legislador utiliza de forma inusitada e até contraproducente, atendendo ao facto de se estar a legislar sobre procedimentos a adoptar de imediato, o pretérito perfeito do conjuntivo, indiciando deste modo que perante uma sustentação hipotética do raciocínio.

de regulação dos quais destacamos a regulação local nas suas múltiplas dimensões, amplamente estudada por João Barroso que dela apresenta várias precepções das quais destacamos as duas que reproduzimos de seguida. A primeira coloca a questão sob um ponto de vista da representação simbólica, definindo a regulação local como «um complexo jogo de estratégias, negociações e acções, de vários actores, pelo qual as normas, injunções e constrangimentos da regulação nacional são (re)ajustadas localmente, muitas vezes de modo não intencional» (Barroso, 2005: 70). Em estudo anterior, o mesmo autor define nos seguintes termos o processo de micro-regulação:

o processo de coordenação das acções dos actores no terreno que resulta do confronto, da interacção, da negociação ou do compromisso de diferentes interesses, lógicas e racionalidades e estratégias em presença quer, numa perspectiva vertical entre “administradores” e “administrados”, quer numa perspectiva horizontal, entre os diferentes ocupantes de um mesmo espaço de interdependência. (Barroso, 2004: 24)

A questão das políticas locais de educação e sobretudo das redes de parcerias convocadas para a sua implementação remete-nos para a problemática da liderança e mais particularmente para as acções de liderança da directora (questão central do ponto I. 3. deste trabalho), que depende de vários factores, quer pessoais (decorrentes das dimensões pessoal, profissional e ética do líder) quer relacionais (resultantes da interacção com os liderados e com os parceiros), e o modo como o estilo adoptado condiciona a orgânica da instituição, já que como observa Caetano «o estilo de liderança que cada um dos líderes adopta reflecte-se na imagem que a escola passa para o exterior. E a responsabilidade dessa imagem está sempre ligada à dinâmica social que se desenvolve no seu interior (Caetano, 2005: 14).

Uma multiplicidade de factores pertencente a este campo de intervenção condiciona a liderança do director. Referimo-nos, nomeadamente, a questões como a coordenação das lideranças intermédias, a comunicação, enquanto factores associados ao contexto organizacional, ou ainda, as inúmeras e diferenciadas interacções formais (porque decorrentes de normativos legais) ou contingenciais, entre a escola e os municípios, que serão objecto de análise no subcapítulo seguinte.

2. Territorialização das políticas educativas: o lugar da escola em contexto rural

Se como Licínio Lima bem observou, na lógica de um sistema centralizado-desconcentrado, os agrupamentos surgem como estruturas de terceiro nível¹¹, cabendo-lhe o «estatuto ultraperiférico (...) de “subunidade de gestão”» (Lima, 2011: 112), essa gradação é radicalmente invertida quando o nosso olhar se particulariza e se centra no território. Quando passamos do nível da *macro-regulação-nacional* para o nível da *micro-regulação-local*, as relações de poder e de dependência alteram-se. Do lugar periférico e de algum modo subalterno do agrupamento/escola face às instâncias nacionais (Ministério, Direcções Gerais, Gabinetes...), a escola passa a ocupar um lugar central e basilar no plano local. À estrutura vertical que sustenta a regulação nacional, contrapõe-se a horizontalidade (mesmo se por vezes mitigada) que caracteriza as interações entre a escola e os parceiros locais (Barroso, 2004: 17-18).

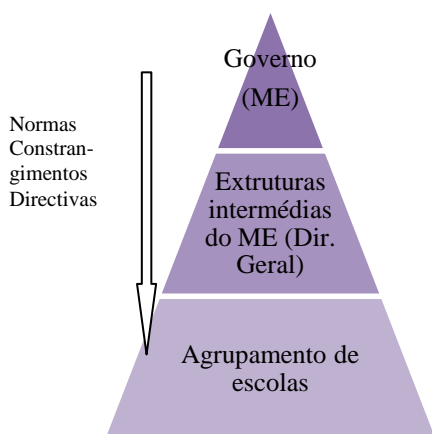


Figura 1: Regulação Nacional



Figura 2: Regulação Local considerando as interações Escola/Parceiros

Ao invés de ocupar o último lugar da pirâmide hierárquica no topo da qual se encontra o governo (figura 1), no território, o agrupamento de escolas torna-se o ponto central ou um dos pontos principais a partir do qual as dinâmicas locais se constroem (figura 2). O processo de territorialização das políticas educativas assume, no entanto,

¹¹ Com a extinção da estrutura de segundo nível (lugar ocupada pelas Equipas de Apoio às Escolas herdeiras das antigas Coordenação da Área Educativa) essa função recai sobre o agrupamento de escolas (Lima, 2011: 112).

contornos diferenciados. Não deixa de ser paradoxal que o sistema educativo criado, que teve na sua génese o propósito de uniformizar, constituindo-se, por esse motivo, como um fenómeno de desterritorialização da educação, venha agora promover o processo inverso, facto que leva F. Ferreira a atribuir-lhe a designação de «re-localização» das políticas educativas (Fernandes, 2004: 61-62). Em cada território existe uma organização singular, particular e diferenciada de ajustamento do processo de regulação local, que tem origem na especificidade do território e dos seus actores. Se a regulação local é, como a definiu J. Barroso, «um complexo jogo de estratégias, negociações e acções de vários actores pelo qual as normas, injunções e constrangimentos da regulação nacional são (re)ajustadas localmente» (Barroso, 2004: 17), esse complexo jogo está antes de mais condicionado por questões endógenas ao espaço local. É, segundo julgamos, o território que determina e condiciona o processo de regulação local e só depois intervêm os vários actores que trazem para esta equação os seus interesses, as suas aspirações, as suas lógicas, as suas estratégias.

Retomando a metáfora do efeito «mosaico» da micro-regulação local no sistema educativo de que fala Barroso, referindo-se aos diferentes modos de regulação existentes, no quadro daí resultante (onde cada peça do mosaico representaria cada um dos processos de micro-regulação implementados: um por cada agrupamento) encontraríamos certamente peças desiguais, mas também peças semelhantes, muito devido à influência do espaço local. A constatação da importância da singularidade do território na prestação do serviço educativo, embora reconhecida informalmente por todos mas sem tradução nos normativos, como se decorrente de um senso-comum inconsequente do ponto de vista prático, assumiu recentemente força de lei, sendo formalmente considerada no processo de avaliação das escolas, a cargo da IGEC, com a introdução do parâmetro «valor esperado em contexto»¹².

A regulação local das políticas educativas sustenta-se, pois, nas dinâmicas criadas entre parceiros locais, constituindo-se o município como a instância privilegiada

¹² Tendo como base o ano lectivo de 2010/2011 como ano de referência, foram criados *clusters* constituídos a partir de dados estatísticos referentes ao contexto sociocultural e de ambiência da escola, a partir dos quais foram definidos os valores esperados. Cada *cluster* recebeu o nome de uma constelação: Pegaseus, Cassiopeia e Oríon. Foram definidos as seguintes variáveis de contexto: escolaridade das mães e dos pais, proporção de alunos que beneficiam de apoio de ASE em cada um dos escalões, distribuição dos alunos pelos níveis e modalidades de ensino. Os resultados escolares são enquadrados em dados de contexto e confrontados com os resultados das escolas pertencentes a um mesmo *cluster*. A consideração deste parâmetro na avaliação do serviço educativo prestado vem reconhecer o factor local como diferenciador e justificativo do trabalho desenvolvido. Sobre esta questão, veja-se o documento «Modelos para comparação estatística dos resultados académicos em escolas de contexto análogo» disponível em <http://www.dgeec.mec.pt>.

dessas parcerias (Fernandes, 2004: 35). Assiste-se a um reconhecimento cada vez maior do papel educativo da cidade ou do espaço urbano, que surge não só das competências atribuídas por lei ao município e das quais decorrem uma panóplia de transferência de competências (transportes escolares, AEC's, componente de apoio às famílias, gestão do pessoal não docente), assim como do papel que lhe é atribuído na definição de políticas educativas locais (Conselhos Municipais de Educação, Conselhos Locais de Acção Social¹³). Como A. Fernandes observa:

É sem dúvida necessário reconhecer que tem havido uma evolução significativa na legislação portuguesa sobre o papel dos municípios na educação. Ela conduziu a que o município passasse de simples financiador obrigatório da educação básica, a parceiro social e finalmente a elemento activo da política educativa local. (Fernandes, 2004: 38)

O reconhecimento de que a cidade tem um papel essencial a desempenhar nos processos educativos dos seus habitantes, o que faz dela contexto de uma política educativa local (Fernandes, 2004: 40), constitui-se como uma resposta à crise do Estado Educador (Barroso, 2005: 114). Perante as falências do sistema, os actores locais (particularmente os municípios e as famílias) responderam com uma maior participação e assunção de responsabilidades, antes de mais decorrentes da lei mas igualmente de tomadas de decisão.

A preponderância do território na condução das políticas educativas locais ou na definição de processos de regulação local deu origem à criação de movimentos (Cidades Educadoras; Cidades Sustentáveis) e projectos (Projecto das Escolas Rurais; Projecto ECO; Projecto das Escolas Isoladas) centrados no papel do local no desenvolvimento do sistema educativo. Não cabendo no âmbito desta análise a discussão das propriedades das realidades enunciadas, centrar-nos-emos num aspecto específico da territorialização das políticas educativas, que decorre do facto de o território de um município ser coincidente com a área de abrangência de um agrupamento, ou seja, quando todos os professores de um concelho pertencem a um mesmo agrupamento de escolas.

A transferência para o local do desenvolvimento de políticas educativas deu lugar à construção de projecto singulares assaz diferentes entre si, não só porque os actores em interacção são diferentes nos seus interesses, estratégias, lógicas e concepções políticas, mas igualmente porque as respostas apresentadas têm de ser

¹³ Os Conselhos Municipais de Educação foram criados pela Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de Janeiro, com as alterações introduzidas pela Lei n.º 6/2012, de 10 de Fevereiro, enquanto o Decreto-lei n.º 115/06, de 14 de Junho constitui os Conselhos Locais de Acção Social.

adaptadas ao contexto que servem. Assim as características geográficas, socioeconómicas e demográficas são o primeiro factor a ter em conta na construção de projectos educativos. Um agrupamento pertencente ao município de Lisboa terá com toda a certeza condicionantes contextuais bem diversas do agrupamento de um concelho cuja sede é a única vila do seu território, como por exemplo Sertã, Alvaiázere, ou Soure, para citar apenas alguns exemplos¹⁴. Entre estas duas situações (ser um agrupamento de escolas da capital ou ser o único agrupamento de uma vila sede de concelho) existe uma panóplia de realidades organizacionais e de parcerias locais que dão corpo àquilo que J. Barroso designa como o efeito mosaico da micro-regulação local. Estando ainda por fazer o estudo comparativo das respostas educativas apresentadas e dos resultados escolares obtidos tendo em conta as parcerias criadas e os projectos partilhados pelos diferentes actores, no âmbito desta análise a nossa atenção centrar-se-á nos agrupamentos de escolas em meio rural, em que a sede do município (cidade ou vila) é igualmente sede do agrupamento de escolas sendo simultaneamente o único espaço com características mais urbanas do concelho. É, pois, nosso propósito problematizar o processo de territorialização das políticas educativas, tendo em conta uma realidade específica que encontramos num número significativo de concelhos do território continental português, genericamente classificados pelo INE como Áreas Medianamente Urbanas¹⁵.

Importa antes de mais explicitar o nosso entendimento do conceito «rural» que é central nesta nossa análise. A classificação de uma zona ou de um território como sendo rural é consensualmente assumida em oposição a urbano. Esta conceptualização sustentada numa metodologia que funciona por *exclusão de partes* está igualmente

¹⁴ Segundo dados da PORDATA, são 158 os municípios do território continental cuja sede de concelho é uma vila.

¹⁵ A definição apresentada pelo INE das Áreas Medianamente Urbanas sofreu mudanças significativas na última alteração de conceitos em 2009. Sendo anteriormente definidas do seguinte modo: «Integram as Áreas Medianamente Urbanas as seguintes situações: freguesias semiurbanas não incluídas na área predominantemente urbana; freguesias sedes de Concelho não incluídas na área predominantemente urbana», passaram a ter na nova redacção uma definição mais complexa: «Freguesia que contempla, pelo menos, um dos seguintes requisitos: 1) o maior valor da média entre o peso da população residente na população total da freguesia e o peso da área na área total da freguesia corresponde a Espaço Urbano, sendo que o peso da área de espaço de ocupação predominantemente rural ultrapassa 50% da área total da freguesia; 2) o maior valor da média entre o peso da população residente na população total da freguesia e o peso da área na área total da freguesia corresponde a espaço urbano em conjunto com espaço semiurbano, sendo que o peso da área de espaço de ocupação predominantemente rural não ultrapassa 50% da área total da freguesia; 3) a freguesia integra a sede da Câmara Municipal e tem uma população residente igual ou inferior a 5.000 habitantes; 4) a freguesia integra total ou parcialmente um lugar com população residente igual ou superior a 2.000 habitantes e inferior a 5 000 habitantes, sendo que o peso da população do lugar no total da população residente na freguesia ou no total da população residente no lugar, é igual ou superior a 50%.» (INE, 2009).

presente nas definições apresentadas pelo INE, que considera Área Predominantemente Rural «as freguesias não classificadas como “Área Predominantemente Urbana” nem “Área Medianamente Urbana”» (INE, 2009). Paradigmática é a definição das áreas medianamente urbanas (vide nota 15), que surge para referenciar aquelas freguesias que sendo sede de concelho não foram consideradas urbanas. Em suma, voltamos à diferenciação sustentada por considerações dicotómicas e que poderíamos de modo simplista, é certo, resumir através da seguinte afirmação: é rural aquilo que não é urbano. No entanto, uma observação mais analítica e rigorosa destes conceitos permite chegar à conclusão de que uma grande variação de realidades sociais preenche o espaço existente entre estes dois polos. Se como Abílio Amiguinho observa, assistimos cada vez mais «a uma colonização do espaço rural pela cidade ou da urbanização do rural» (Amiguinho, 2005: 12), não é menos verdade que o rural também penetra na cidade e a naturaliza¹⁶. A influência faz-se nos dois sentidos, com contaminações recíprocas entre estas duas realidades sociais, sob a forma de naturalização ou ainda, como argumenta Rieutort, pelo facto de existir um *continuum* em termos territoriais entre a cidade e o mundo rural. Estas são razões suficientes para considerarmos a debilidade da definição de ruralidade pela negativa, privilegiando-se antes uma abordagem que tenha em conta a recomposição socio-espacial do rural (Rieutort, 2012: 43).

Uma revisão da literatura no âmbito da temática da ruralidade dá-nos conta da pluralidade de acepções do conceito, que nos remete para a efemeridade das nomeações. Boaventura Sousa Santos (1996) chama a atenção para a fugacidade e transitoriedade do processo de identificação que subjaz a cada acto de nomear. Para tal, aponta algumas razões que, segundo ele, podem explicar o carácter eminentemente plural do processo identificativo. Antes de mais, as identificações “escondem negociações de sentido, jogos de polissemia, choques de temporalidades em constante processo de transformação” (Santos, 1996: 119). Conceito por excelência evasivo, ruralidade não tem o mesmo significado, variando de um lugar para outro dentro e entre países (Hargreaves & Kvalsund *apud* Rodrigues, 2010; Rieutort, 2012), sustentado por indicadores diferentes (população residente; densidade populacional; peso da agricultura; mobilidade da população; interdependência entre os indivíduos)¹⁷.

¹⁶ A naturalização do urbano pelo rural verifica-se, entre outros aspectos, nas relações de vizinhança e entreajuda, apontadas por alguns como apanágio de um modo de vida rural (Rodrigues, 2010), que se vivem em alguns bairros das cidades ou ainda nos quintas e hortas que irrompem e interrompem o contínuo paisagístico urbano.

¹⁷ Verifica-se a mesma variação na definição do conceito de cidade.

Chapuis apresenta uma proposta de definição qualitativa de rural, considerando três critérios essenciais:

Premier critère, la densité : faible densité relative non seulement d'habitants, mais également de constructions, d'emplois, d'équipements, de commerces, de services, de voies de communications et, plus généralement d'interconnections. Second critère, le paysage : est rural un espace qui se caractérise par la prédominance de formations végétales dites «naturelles» (...). Troisième critère, est rural un espace où les activités agricoles tiennent une place relativement importante, sinon en terme d'emploi, du moins par les surfaces qu'elles occupent. (Chapuis, 2004)

Ora a questão que se coloca é, pois, de perceber o papel do agrupamento de escolas em espaço rural. No âmbito desta temática, a literatura tem orientado as suas análises de modo privilegiado, se não exclusivo, para a questão das escolas de um ou dois lugares dos dois níveis iniciais do ensino (Canário, 2000; D'Espiney, 2003; Amiguiño, 2005). É outro o nosso objecto de análise, direccionando-se o nosso olhar para o estudo do agrupamento de escolas em contexto rural. Bom número de argumentos apresentados pelos estudiosos das escolas em meio rural é igualmente aplicável à realidade dos agrupamentos em meio rural. Podemos recuperar os argumentos da proximidade com as populações, dos papéis sociais desempenhados pelos professores, da luta contra o isolamento (Amiguiño, 2003; D'Espiney, 2003), mas têm de ser percebidos à luz de uma outra escala.

Estas considerações remetem para a afirmação, com a qual não poderíamos estar mais de acordo, de F. Ferreira que constrói a sua análise das relações entre a educação e o local em torno do seguinte princípio: «a educação não é apenas a escola e o local não é apenas o lugar», chamando a atenção, por um lado, para o conceito de educação permanente do homem e do cidadão e realçando as dimensões políticas, sociais e culturais da acção educativa, por outro relembrando que nas sociedades modernas, nestes tempos de globalização, o local é penetrado e modelado por influências exteriores ao contexto local (Ferreira, 2004).

O objecto de estudo, tal como o definimos, é o um agrupamento de escolas que assegura o serviço educativo de todo um concelho, ou dito de outro modo, é quando todos os professores que leccionam em escolas públicas do concelho integram o mesmo e único agrupamento de escolas do território municipal. Ocuparia por isso o último lugar numa hipotética escala que classificaria os agrupamentos de escolas segundo duas

variáveis: 1) a dimensão da organização escolar; 2) a coincidência entre a área de atracção geográfica da organização escolar e a área territorial do concelho. Se a cidade constitui sempre o contexto de uma política educativa (Fernandes, 2004: 40), dando origem a uma reestruturação dos papéis dos actores sociais¹⁸, na tipificação por nós seleccionada, ou seja, quando a abrangência territorial do agrupamento é todo um concelho e quando a sede geográfica do agrupamento de escolas é igualmente a sede política do município, as interacções entre instituições e parceiros toma contornos assaz mais complexos e intensos.

No contexto descrito, as estruturas organizacionais contribuem de modo muito particular para a emergência de práticas organizacionais específicas (Silva, 2004: 81), que nos interessa observar. Com efeito, numa vila (ou mesmo cidade), sede de concelho, que apenas possui um agrupamento de escolas as dinâmicas entre os vários actores em presença são forçosamente diferentes das que ocorrem num estabelecimento escolar com outras características, produzindo-se modos peculiares de interacção entre escola/(docentes; funcionários)/famílias/município/parceiros sociais. Colocam-se questões como as relações pessoais ou de vizinhança, a partilha de objectivos, a comunhão de interesses, que têm influência directa ao nível da frequência (idas à escolas mais ou menos frequentes) e da natureza dos contactos (mais ou menos informais) assim como da acessibilidade dos stakeholders externos¹⁹ aos actores escolares.

Referindo-se às escolas dos níveis iniciais em meio rural, numa observação que consideramos igualmente pertinente para descrever a realidade de um agrupamento de escolas em meio rural, Rui Canário considera que se cria uma osmose entre a escola e o seu



Figura 3: Agrupamento de escola em meio rural – intervenção educativa globalizada

¹⁸ Tomamos este conceito na aceção proposta por Charlot, que considera o «actor social» como aquele que detém «uma certa margem de liberdade e capacidade de produzir mudança» (Charlot, 1994: 74).

¹⁹ De modo sucinto, já que esta questão será retomada e desenvolvida no ponto 2 do capítulo II e no capítulo IV deste trabalho, adiantamos desde já a definição do conceito que adoptamos nesta nossa análise. Por stakeholders entendemos os grupos de interlocutores que afectam e são afectados pelas estratégias da organização.

contexto (Canário, 2000: 139). Ora esta osmose é potenciadora de influências que se direccionam nos dois sentidos: não só a escola transforma a vila como a vila transforma a escola. Estamos perante um potencial quadro de intervenção educativa globalizada que proporciona o alargamento do espaço de intervenção dos vários actores/instituições.

No contexto tipificado, a uma larga maioria dos indivíduos cabe o desempenho de vários papéis no seio da comunidade educativa²⁰. Nos agrupamentos de reduzida dimensão, a probabilidade de intersecção entre os vários grupos de actores (figura nº 3) que, de algum modo, intervêm na vida do agrupamento é significativamente maior do que noutras circunstâncias, assumindo antes contornos de sobreposição (figura nº 4). Para além de serem funcionários municipais, dirigentes autárquicos, funcionários do agrupamento, empresários locais, parceiros sociais são igualmente pais dos alunos do agrupamento e alguns deles encarregados de educação, membros das associações culturais, desportivas ou de solidariedade social. A mesma pluralidade de papéis é igualmente desempenhada por uma parte significativa dos docentes, aqueles que optaram por residirem no concelho onde trabalham. Esta circunstância condiciona de

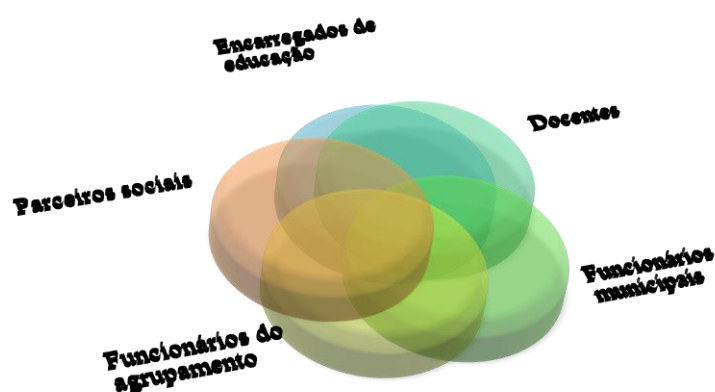


Figura 4: Representação das interações entre os vários actores num agrupamento em contexto rural

modo decisivo as interações entre os vários actores. A relação de vizinhança, que dilui as convencionais oposições entre a vida privada e a vida profissional, constitui-se como elemento facilitador de contactos entre os actores oriundos das várias áreas de actividade e da tomada de

decisões, sendo também potenciadora de tensões e

disputas. Segundo Barrère as redes pessoais facilitam o trabalho e colocam óleo nas engrenagens da organização (Barrère, 2005: 57). Concordando com esta percepção do

²⁰ Entendemos o conceito tal como o definiram Sarmiento e Ferreira: «uma organização/instituição educativa dotada de autonomia relativa que procura estabelecer entre os seus membros um sistema de interações assente numa partilha de valores e objectivos, construindo uma base de comunicação intersubjectiva» (Sarmiento & Ferreira, 1995: 349).

trabalho relacional, não podemos, no entanto, deixar de constatar que o desempenho de vários papéis pelo mesmo actor, a que estão agregados objectivos, estratégias, lógicas e dinâmicas se não contrárias pelos menos diferentes é igualmente factor potenciador de dilemas e tensões, que se fundamentam nos conflitos e ambiguidades dos papéis organizacionais (Dinis, 1997: 93), e que transformam a organização escolar em *arena política*.

O carácter compósito do universo local dá origem a lógicas plurais e até divergentes, que correspondem sempre a interacções entre indivíduos, mas também a modos de relacionamento entre organizações (Silva, 2004: 89), já que como observa P. Silva, citando Göran Ahrne, as organizações são *locus* de intersecção das estruturas e dos actores, já que

todo o indivíduo, enquanto membro de uma determinada organização, é parte humano e parte organização, na medida em que mescla interesses e actuação individual com interesses e uma lógica de acção que se prende com o contexto da organização em que está inserido naquele momento [tornando-se] um *centauro organizacional*. (Ahrne *apud* Silva, 2004: 90)

A imagem do centauro, no caso dos agrupamentos de escolas em meio rural, pode não representar plenamente a natureza compósito das interacções entre indivíduos, na medida em que o desdobramento de papéis pode não ser bipartido, mas tripartido ou mesmo quadripartido. A reduzida densidade demográfica é potenciadora do desempenho de vários papéis por um só indivíduo, constituindo-se como factor para a emergência de práticas organizacionais singulares, que dão um outro significado à imagem da rede (questão a que regressaremos mais à frente neste trabalho) utilizada para caracterizar as relações de parcerias que sustentam o trabalho educativo, constituindo-se o projecto educativo de escola o lugar privilegiado «de busca de compromissos locais e um tempo de mudanças» (Barroso & Carvalho, 2009: 12).

3. Liderança e projecto educativo – sentidos de uma micro regulação local da educação

Os normativos legais que os sucessivos governos têm produzido no sentido de regular o sistema educativo, desde a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 43/86 de 14 de Outubro), têm vindo a reforçar a autonomia da escola. O Decreto-lei 43/89 de 3 de Fevereiro, no seu preâmbulo, retoma e concretiza os conceitos já presentes na LBSE, que previa a adopção de «orgânicas e formas de descentralização e de desconcentração, cabendo ao Estado, através do ministério responsável pela coordenação da política educativa, garantir a necessária eficácia e unidade de acção» (LBSE: Art.º 43), fazendo recair nas escolas dos 2º, 3º ciclos e ensino secundário «uma mais ampla desconcentração de funções e poderes». De entre os factores de mudança surge o reforço da autonomia que, como vimos no capítulo anterior, se concretiza através da «elaboração e realização de um projecto educativo» (art.º 2, ponto 1).

A este normativo sucedeu o Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio que, visando igualmente a regulamentação da administração e gestão dos estabelecimentos de ensino, reforça e concretiza o conceito de autonomia das escolas (que agora se materializa através do desenvolvimento do projecto educativo, do regulamento interno, dos planos anuais e plurianuais de actividades e do orçamento) e introduz uma primeira referência à questão da liderança entendida como um factor de «aperfeiçoamento das experiências e a aprendizagem quotidiana da autonomia». No entanto, a grande alteração de paradigma surge na redacção do Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de Abril. Assumindo a necessidade de proceder à revisão do regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas, o normativo estabelece três grandes objectivos: o reforço da participação das famílias e comunidades na direcção das escolas, o reforço das lideranças das escolas, o reforço da autonomia das escolas, que se consubstanciam respectivamente na criação das figuras do conselho geral, do director e na implementação de um regime de avaliação e prestação de contas. Ao director é conferido maior poder na gestão da escola, a par de uma mais directa e plena responsabilização.

Os estudos²¹ têm demonstrado que a acção do director se constitui como factor determinante para a construção da identidade da escola pela influência que exerce sobre o clima, a cultura, o desempenho e a eficácia da organização. A. Bolívar considera que «a capacidade de uma escola para melhorar depende, de modo significativo, de líderes que contribuem activamente para dinamizar, apoiar e animar para que a sua escola aprenda a desenvolver-se» (Bolívar, 2006: 77). J. Hattie, em estudo sobre os factores que influenciam o desempenho dos alunos, identifica a acção do director como instrumento de diferenciação numa proporção equivalente à influência dos pais e dos pares (Hattie, 2003: 2-3). Mais contundente são as afirmações de Leithwood e Riehl ao considerar, apoiando-se em estudos de caso realizados, que os líderes influenciam as aprendizagem de dois modos, antes de mais galvanizando esforços em torno de objectivos comuns e partilhados por todos, mas igualmente estabelecendo condições que apoiem os professores e ajudem os alunos a terem sucesso (Leithwood & Riehl, 2003: 4). A centralidade da liderança na análise das organizações escolares é ainda defendida por Tony Bush que considera tratar-se «do coração do debate educacional» (Bush & Coleman apud Costa *et alii*, 2000: 15). Na mesma linha de pensamento se situam as observações de J. A. Costa e J. Trigo que referem ser a liderança «uma das chaves para a mudança dos sistemas educativos e das organizações escolares no sentido de as tornar mais eficazes e de aumentar os seus níveis de qualidade» (Costa & Trigo, 2008: 562).

Das várias perspectivas apresentadas ressalta o papel fulcral da liderança no desempenho das organizações escolares, na medida em que se constitui como diferenciador da qualidade do serviço educativo prestado pela instituição, e que F. Sanches sintetiza do seguinte modo:

A liderança exerce-se num campo de intervenção que abrange dimensões fundamentais da vida quotidiana das organizações: a natureza dos processos de tomada de decisão, a gestão dos conflitos organizacionais, o nível de qualidade das suas realizações, as formas de prever e lidar com o impacto resultante da turbulência dos ambientes institucionais e sistémicos em que se movem e ainda o grau de abertura à comunidade envolvente. (Sanches, 1998: 49)

São muitas, diversificadas e até contrárias entre si as perspectivas segundo as quais se estuda a liderança nas organizações escolares. Não cabendo, no âmbito deste

²¹ Sobre esta questão veja-se Silva (1999); Costa *et al.* (2000); Barroso (2005 e 2011); Klinker (2006); Bolívar (2006); Bush (2011).

trabalho, a discussão comparativa dessas várias concepções e interessando-nos aqui explorar sobretudo a capacidade de liderança do director, apenas referiremos aquelas que poderão contribuir para a discussão da problemática aqui em apreço.

Com efeito, a questão da liderança é neste nosso trabalho colocada em perspectiva com o desenvolvimento do projecto educativo de escola, ou seja, a nossa abordagem tem como fulcro a relação entre a liderança e o desenvolvimento do projecto educativo de escola, procurando perceber o modo como a primeira influi na segunda. A questão prende-se, pois, com perceber o modo como o director de agrupamento de escolas faz a gestão do Projecto Educativo de Escola, tomando-o como mais uma técnica de gestão ou como um instrumento de consolidação da dimensão autonómica da sua liderança.

Fátima Sanches propõe pensar a liderança a partir de uma abordagem micropolítica tal como a teorizaram Blase e Anderson. Esta proposta veicula uma visão cultural da liderança, teorização que se enquadra no movimento mais amplo designado de *Nova Liderança* que floresceu a partir da década de 80, respondendo à teorização mecanicista da liderança que caracterizou as propostas teóricas das décadas anteriores (Costa, 2000: 19-22). Assim, a autora propõe observar a questão a partir da teorização apresentada por Bass, em 1985, da liderança transformacional em contraste com a liderança transaccional. Ao conceito de liderança transformacional está associada a ideia de uma «liderança orientada para a transformação da organização [que] valorizará sempre os actores escolares» (Sanches, 2005: 1587). O líder é, por isso, e antes de mais, um agente de transformação que implementa, recorrendo a processos de influência dos seus seguidores. Os líderes transformacionais actuam de modo pró-activo tendo em vista não apenas a consecução de objectivos mas antes a superação de metas. Segundo Bass, a liderança transformacional exerce-se:

através da influência idealizada, da inspiração, da estimulação intelectual ou da consideração individualizada [e] permite que os “subordinados” ultrapassem os seus próprios interesses. Eleva os ideais e o nível de maturidade, bem como as necessidades de realização, de auto-actualização e o bem-estar dos indivíduos, da organização e da sociedade. (Bass, 1999: 11).

A capacidade de influência de um líder transformacional leva a que os seus ideais e motivações sejam partilhados pelos seus seguidores envolvendo-os numa comunhão de objectivos. Ao invés, a liderança transaccional pressupõe a ideia de uma troca que compromete quer o líder quer os seus seguidores, ou seja, o líder premeia e

sanciona a acção previamente determinada. Apesar de se constituírem em contraste, estes dois processos não se excluem mutuamente sendo complementares

Nos últimos anos tem-se assistido a novos desenvolvimentos no estudo da liderança, com o surgimento de modelos que introduzem questões como os valores, as pessoas e a comunidade na liderança das organizações escolares. Assim, à concepção transformacional da liderança, sustentada por um objectivo essencial de mudança da organização, acresce-se-lhe uma dimensão ética e moral que enfatize o papel atribuído às pessoas na consecução dos valores que norteiam o trabalho desenvolvido na organização escolar. Sergiovanni, destacando a especificidade da escola enquanto organização, considera necessária a existência de «teorias da liderança que reconheçam que os pais, professores, membros de órgãos administrativos e alunos têm mais capacidade de tomar decisões baseados em valores do que em decisões individuais» (Sergiovanni, 2004: 37). Em contexto nacional, também Rego e Cunha preconizam a liderança transformacional norteada por valores e pela ética (Rego & Cunha *apud* Costa *et alii*, 2008: 566). Estamos no domínio daquilo que J. Costa designa como uma liderança educativa e pedagógica, concebendo-se a liderança das organizações escolares «não só como um meio para o desenvolvimento de uma acção pedagógica nas escolas, mas (...) a própria liderança como objecto de acção pedagógica» (Costa, 2000: 27). Conclui o autor que a liderança de tipo educativo e pedagógico caracteriza-se pela «defesa de uma liderança participativa, colaborativa, emancipatória, de interpretação crítica da realidade e da correspondente recusa de visões mecanicistas, hierárquicas, tecnocráticas e instrumentais da liderança» (Costa, 2000: 28). Também Bolívar considera que «o modo como se exerce a direcção influencia tudo o que se passa na escola, especialmente naquilo que é a sua missão essencial: os modos como os professores organizam e realizam o ensino e os alunos aprendem» (Bolívar, 2006: 78).

Sendo a liderança um constructo (Sanches, 2005), não encontraremos totalidades mas antes dominantes de actuação dos líderes, cujo exercício diário se caracteriza pelo hibridismo e dispersão²², assim como não encontraremos uma única e unânime definição de liderança. Como Parry e Bryman observam, retomando uma teoria

²² Esta característica oscilante do exercício de liderança é posta em evidência por Bush que analisa a liderança a partir de um quadro teórico com seis entradas, correspondentes aos seis modelos de liderança, a partir dos quais identifica 10 tipos de lideranças: Modelos formais (liderança gestonária); Modelos democráticos/colegiais (liderança transformacional; liderança participativa; liderança distribuída/interpessoal); Modelos políticos (liderança transaccional); Modelos subjectivos (liderança pós-moderna; liderança emocional); Modelos de ambiguidade (liderança contingencial); Modelos culturais (liderança moral; liderança instrucional) (Bush, 2007; 2011).

apresentada na primeira metade do século vinte por Stogdill, a maioria das definições de liderança tende a apresentá-la como sendo um processo de influência exercido no âmbito de um grupo de forma a atingir determinados objectivos (Parry & Bryman, 1996: 447). No entanto, das várias perspectivas apresentadas surgem duas características dominantes dos papéis do director escolar que Leithwood e Riehl sintetizam exemplarmente do seguinte modo: «At the core of most definitions of leadership are two functions: providing direction and exercising influence» (Leithwood & Riehl, 2003: 4). Ora, em termos da questão que nos ocupa estes são os dois elementos sobre os quais se alicerça o projecto educativo de escola e sobretudo que sustam o papel do líder no seu desenvolvimento. Retomamos aqui as observações de N. Vicente que considera que:

uma forte e esclarecida liderança permite e promove o envolvimento e participação de toda a comunidade no desenvolvimento do projecto educativo de escola. Os líderes inovam, centram-se nas pessoas, inspiram confiança, desfiaram o poder, têm visão a longo prazo, implicam as pessoas, integram informação. Assim o líder tem como funções: revitalizar a organização, criar novas visões, mobilizar o compromisso com as novas visões e definir a necessidade da mudança. (Vicente, 2004: 143)

Esta citação tem o poder de enunciar de modo claro a intrínseca relação entre a liderança e o desenvolvimento do projecto educativo de escola. Na esteira de Barroso defendemos que a escola deve ser pensada como espaço de interacção, na certeza de que o tipo de liderança implementada influi de modo decisivo sobre a “eficácia” da escola (Barroso, 2005: 146) na medida em que se assume como um processo de regulação política local e sobretudo de territorialização das políticas educativas²³. Constituindo-se o projecto educativo, por força da redação dos sucessivos normativos legais, como um instrumento do exercício de autonomia, o modo como o líder assume a sua concretização é decisivo para a consecução dessa mesma autonomia, na medida em que desempenha um papel estratégico na construção de uma escola com identidade, missão e valores próprios.

Ao líder, no dizer de Spínola, Mendonça e Bento, cabe a definição do caminho que a escola vai trilhar (Spínola *et alii*, s.d.). Enquanto primeiro responsável pela organização escolar, o líder condiciona o entendimento que a escola tem da função do projecto educativo de escola, percepcionado-o e fazendo-o percepcionar como um

²³ Esta questão será desenvolvida no capítulo II deste trabalho.

projecto decretado ou um projecto construído (retomando a feliz expressão de J. Barroso (2005) a propósito da progressiva autonomia das escolas). António Bento, discutindo as teorizações apresentadas por Bass (1990) e Bennis & Nanus (1985), considera que o líder se constitui como um referencial para a organização escolar, por quatro razões fundamentais:

o líder tem uma visão e consegue formulá-la. A visão pode ser um objectivo, um plano ou uma série de prioridades. Em segundo lugar, o líder é capaz de comunicar a realização da visão. Em terceiro lugar, o líder é capaz de construir um ambiente de confiança justo, decisivo e coerente, e a sua persistência ultrapassa mesmo barreiras e problemas. Finalmente, o líder transformacional tem uma auto-estima positiva e esforça-se por desenvolver as suas capacidades de forma a alcançar sucesso. (Bento, 2008: 4)

A formulação de A. Bento, sobre a correlação entre os tipos de liderança e o desempenho da organização escolar no seu todo, interessa-nos porque introduz na discussão desta problemática o conceito de visão adstrita ao líder. Ora, a literatura tem privilegiado uma diferente acepção do conceito, que surge referenciado em conexão com a organização no seu todo. Convencional e institucionalmente, é no projecto educativo de escola que a visão da instituição se expressa, dando-se a conhecer a todos os que interagem com a organização. É por isso um meio privilegiado para a definição e afirmação da identidade da escola na medida em que traça um percurso da organização escolar com vista à obtenção dos objectivos definidos. Azevedo define a visão nos seguintes termos:

A visão refere-se a uma ambição, um ideal, um estado que a organização pretende alcançar num período temporal relativamente longo, constitui um fator de mobilização, um catalisador de energia coletiva. A formulação da visão pressupõe a capacidade de antecipação de um estado futuro desejável a alcançar, uma visão de sentido prospetivo baseada na compreensão partilhada do que a organização é, das evoluções possíveis do contexto e do que a organização pretende vir a ser. (Azevedo *et alii*, 2011: 43)

A definição de líder proposta por A. Bento recupera os pressupostos genéricos e consensuais da visão, mas aplica-os à figura do director numa leitura que consideramos pertinente da legislação. Com efeito, no Decreto-Lei 75/2008 de 22 de abril, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho, pode ler-se no ponto 3 do Artigo 22.º -A: «No projeto de intervenção o candidato [ao cargo de director de escola] identifica os problemas, define a *missão*, as metas e as grandes linhas de

orientação da ação, bem como a explicitação do plano estratégico a realizar no mandato» [sublinhado nosso]. A referência no normativo legal à *missão* que o director a si próprio se outorga não é acompanhada de qualquer explicitação que nos permita perceber a acepção em que o termo é utilizado²⁴.

Uma explicitação do conceito surge num normativo legal, a Portaria n.º 266/2012 de 30 de agosto, que regulamenta a avaliação do desempenho docente dos diretores. Este normativo prevê, no Artigo 6º, um novo instrumento de avaliação, a carta de missão, da qual:

devem constar, de forma quantificada sempre que relevante e tecnicamente possível e com a calendarização anual, os compromissos a atingir pelo diretor no decurso do seu mandato, em número a fixar entre cinco e sete. [...] os compromissos devem considerar os resultados a alcançar no quadro da concretização do projeto educativo e do plano anual de atividades, bem como da gestão dos respetivos recursos humanos, financeiros e materiais».

O cotejo destes dois normativos legais permite-nos uma mais aproximada compreensão do termo *missão*, do qual se depreende uma certa analogia entre os conceitos de visão e missão na letra da lei, na medida em que podemos relacionar «os compromissos a atingir» da carta de missão com o «estado que a organização pretende alcançar num período temporal relativamente longo» a que se refere Azevedo na sua definição de visão²⁵.

J.A. Costa tem, também ele, defendido em vários escritos a interdependência que se estabelece entre a liderança e a condução educativa da escola que encontra no projecto educativo o seu elemento fulcral. Retomamos aqui um estudo de 2003 em que o autor se propõe (des)construir o conceito. Deixando para mais tarde uma análise mais pormenorização das interessantes considerações aí apresentadas, focar-nos-emos na parte respeitante às relações entre liderança e projecto educativo de escola. Diz o autor:

A presença de líderes “transformacionais” (na clássica acepção de Burns, 1978), de líderes na qualidade de facilitadores dos processos de inovação e mudança, que envolvem os restantes membros do grupo na consecução de determinados objectivos e que se responsabilizam por esses processos, torna-se fundamental ao desenvolvimento do projecto educativo da escola. E neste aspecto estamos a

²⁴ Recorrendo mais uma vez ao texto de Azevedo encontramos uma definição de missão. Alertando para a frequente confusão entre os dois termos (missão/visão), o autor define a missão como: «o propósito da organização, aquilo que justifica a sua existência, a sua razão de ser, [o] que legitima a função da organização na sociedade» (Azevedo, 2011:82).

²⁵ Regressaremos a esta questão no capítulo seguinte deste trabalho.

reportar-nos não só ao(s) líder(es) institucional(is), nomeadamente em termos do órgão de direcção da escola, mas também ao papel imprescindível dos líderes intermédios (directores de turma, coordenadores de departamento e de equipas docentes, responsáveis pelos apoios educativos ou pela formação contínua), de cujo envolvimento no projecto educativo da escola dependerá necessariamente o sucesso deste. (Costa, 2003: 1334)

Apesar de extensa, decidimos incluir esta citação por enunciar de modo lapidar o papel fundamental da(s) liderança(s) no desenvolvimento do projecto educativo. Mais do que conceber ou gerar o projecto (Barroso, 1992: 37-39), ao líder cabe o papel fundamental de construir consensos orientados para a acção, devendo para isso mediar conflitos e discordâncias, cabe-lhe ainda mobilizar os vários elementos que compõem a comunidade escolar, de modo a que o documento aprovado seja o resultado de um sentir conjunto e de uma actuação concertada. Quando estas circunstâncias não se verificam, ou seja, quando a(s) liderança(s) não actua(m) de modo a criar entendimentos, a proporcionar a intervenção de todos, a mobilizar sinergias, o projecto educativo corre sérios riscos de ser, na designação de J. A. Costa, um «projecto-ofício» (apenas tem uma existência no papel), ou um «projecto-cerimónia» (serve de cartão de visita da escola) ou ainda um «projecto-inconsequente» (não se concretiza em acção, não passando da fase inicial do seu desenvolvimento) (Costa, 2003: 1335). O quadro descrito pelo autor, em que o projecto educativo não cumpre a sua função primordial de perspectivar uma acção futura da organização escolar mobilizando em torno do seu desenvolvimento os vários intervenientes, apenas poderá ser contrariado por uma intervenção dirigida e intencional do líder da escola no sentido de implementar estratégias com vista à envolvimento de todos os actores educativos num projecto comum e partilhado.

A dimensão colaborativa, que visa estimular a partilha de informações e obter consensos, é uma componente fundamental de uma organização escolar (particularmente quando se trata do desenvolvimento do projecto educativo de escola), que se constrói pelo viés da acção das lideranças. Assim, Barroso considera ser a liderança colaborativa a que caracteriza as «organizações interactivas» (em oposição ao modelo burocrático) e que se pauta pela procura de consensos e compromissos. Nas organizações interactivas «a autoridade dos líderes não está ao serviço da adopção de determinadas missões e prioridades, mas sim ao serviço da condução do processo com a participação de todos e com a representação dos diferentes interesses» (Heckscher *apud* Barroso, 2000: 172). Ora é a busca de consensos, a coaptação de vontades, o estímulo

da participação dos actores escolares, a constituição de parcerias (Silva, 2000: 234) que está na génese do projecto educativo de escola e no centro das preocupações das lideranças transformacionais.

CAPÍTULO II – PROJECTO EDUCATIVO DE ESCOLA E REGULAÇÃO AUTÓNOMA E LOCAL

«É no diálogo entre perspectivas internas e externas que as instituições se desenvolvem e melhoram.»

Joaquim Azevedo

1. Projecto Educativo de Escola ou transformação da periferia em centro

É hoje consensual reconhecer que a escola enquanto organização é palco de profundas e constantes mudanças que vêm redimensionar ou mesmo alterar os papéis atribuídos à escola e que excedem largamente a tradicional e mera transmissão e aquisição de conhecimentos. Se como observa Rui Canário, a escola em Portugal (numa característica que se estende à Europa Ocidental) «foi criada em ruptura com o local, com a família, com as comunidades»²⁶ (Canário, 2007: 106), assiste-se a um movimento contrário, paulatino é certo, de um regresso ao local (Barroso, 1999: 129), que se manifesta, por exemplo, na valorização e no incremento de parcerias com entidades locais e no maior apreço pelos saberes tradicionais locais. Do ponto de vista formal (legislativo e operacional) o regresso ao local da escola consubstancia-se na construção e desenvolvimento de um projecto educativo de escola, dando corpo a formas diferenciadas de territorialização das políticas educativas e fazendo apelo ao contributo de parcerias locais.

Os normativos legais, nomeadamente a partir da publicação da LBSE, têm vindo a promover a existência de

espaços de liberdade para que as escolas definam um conjunto de normativos internos (projecto educativo, regulamento interno, plano curricular de escola, entre outros) que, de acordo com a sua identidade e considerando o contexto social em que se inserem, estabeleçam o seu carácter próprio e as suas especificidades. (Azevedo, 2011: 13)

A valorização dos aspectos diferenciadores que cada escola apresenta assenta essencialmente na construção do projecto educativo, que deve dar conta da identidade própria da instituição e dos caminhos que pretende trilhar. Almerindo Afonso chama a atenção para a correlação entre esse instrumento e o planeamento estratégico e organizacional (Afonso *et alii*, 1999:), enquanto Beatriz Canário, na mesma linha de pensamento, afirma o papel determinante do projecto educativo no processo de

²⁶ Sustenta a sua tese, numa análise diacrónica dos papéis concedidos à escola pelos sucessivos poderes políticos. Considera para além de outras reflexões que, enquanto instituição, a escola desempenhou um papel decisivo na uniformização de conhecimentos e na construção de uma memória comum a todo o espaço do estado, que se concretiza por um privilegiar de conhecimentos livrescos em detrimento dos saberes dos territórios locais.

desenvolvimento organizacional da escola (Canário, 1992: 116-117). Destas posições, destaca-se o lugar central do projecto educativo, que se constitui como elemento charneira de dois movimentos que têm marcado as mudanças da gestão das escolas, por um lado a construção e concretização da autonomia de escola, por outro a busca da qualidade do sistema educativo (Costa, 2003).

A centralidade do projecto educativo de escola é ainda confirmada pela Lei n.º 31 /2002, que estabelece o sistema de avaliação dos agrupamentos de escola, entendido como «um instrumento central de definição das políticas educativas» e que se desdobra em duas modalidades: a auto-avaliação e a avaliação externa. No referido normativo são ainda enumerados os termos de análise da auto-avaliação, o primeiro dos quais aponta para o grau de concretização do projecto educativo. Torna-se assim evidente a centralidade deste documento não só como um dos instrumentos estruturantes para a construção da autonomia, mas igualmente como termo de análise da auto-avaliação da escola. Tradicionalmente, até decorrente da ordem natural das coisas, verifica-se uma maior preocupação e atenção à construção do projecto educativo de escola e menos ao acompanhamento do seu desenvolvimento e avaliação. No entanto, a avaliação, nas suas várias vertentes (ex-ante; on going; ex-post), tem de estar presente em cada momento do processo já que, como refere João Barroso, «nela reside a possibilidade de impedir que o projecto cristalize ou se desactualize» (Barroso, 1992: 43).

Para Luís Capucha, a avaliação é «“a outra face da moeda” de um projecto, pelo qual se pode determinar a qualidade do mesmo» (Capucha, 2008: 45) e que permite aferir os resultados obtidos não deixando de se constituir como um meio de prestação de contas. O autor distingue dois grandes objectivos na avaliação do projecto: a prestação de contas e a construção de mecanismos de auto-correcção do projecto. Por seu turno, Rui Azevedo considera que a avaliação do projecto procura «medir o grau de realização das acções, medidas e actividades consumadas no seu plano estratégico [e] constitui um processo de aferição de resultados obtidos, de metas alcançadas, de objectivos concretizados», para além de visar a sua própria consolidação através de uma reflexão sistemática acerca do trabalho realizado e reformulação das estratégias com vista à melhoria do próprio projecto (Azevedo, 2011: 63-64). Deste ponto de vista, a avaliação do projecto educativo constitui-se como um instrumento de regulação da acção educativa, que tendo origem no espaço da escola, reconhece a especificidade e a particularidade daquele território dando voz aos seus actores locais.

Como bem observa Berta Macedo, já «não se trata de demonstrar, nem de medir, o desfasamento, a distância em relação a um modelo geral e único» (Macedo, 1995: 138). Ao invés de se importar um modelo exterior à escola com a função de aferidor de práticas e resultados, a avaliação tem como referente um estado ideal ou desejável que a organização quer atingir. A avaliação do projecto educativo é antes de mais a introdução da dimensão local no sistema de avaliação, fazendo recair nos actores a definição de procedimentos, metas, objectivos, recursos adequados à realidade de cada escola e assegurar o acompanhamento da sua execução; é a possibilidade de cada estabelecimento decidir, a partir do conhecimento que tem do presente, o futuro que pretende construir.

Como vimos, o projecto educativo de escola surge consagrado na sintaxe educacional no Decreto-Lei nº 43/89 de 3 de Fevereiro associado ao reforço da autonomia da escola, sendo explicitado do seguinte modo no preâmbulo do referido normativo:

A autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projecto educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere.

O legislador estabelece deste modo e de forma clara o papel central do projecto educativo enquanto instrumento de construção da autonomia da escola. Como bem observa Jorge Costa, o normativo «apresenta-se como um quadro técnico-conceptual de referência legal para uma nova concepção da escola (...) assumindo, por isso, uma dimensão significativa do ponto de vista político e simbólico» (Costa, 2004: 89). O diploma legal aponta características, procedimentos e define o âmbito do projecto educativo, do conjunto do qual ressalta três princípios essenciais: a ligação à comunidade (que apresenta propostas e apoia a execução do projecto); o carácter participativo (protagonizado na participação e responsabilização de todos os actores); a consagração da especificidade identitária de cada escola (expressa na conformidade do projecto à identidade da escola e na definição de recursos).

Alguns destes princípios já se encontravam referenciados, apesar da formulação mais genérica do seu texto, na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86 de 14 de Outubro), que no Artigo 43º estabelece como imperativo a maior interligação do sistema educativo à comunidade local apontando de seguida a adopção de «orgânicas e

formas de descentralização e desconcentração dos serviços», como modos de garantia dessa aproximação à comunidade local.

Os normativos que sucederam ao Decreto-Lei nº 43/89 e que visavam a regulamentação da administração e gestão dos estabelecimentos de ensino²⁷ têm como dominador comum o reforço da autonomia das escolas e das suas lideranças, assumindo-se o projecto educativo como o primeiro instrumento de autonomia referido, seguido do regulamento interno, dos planos anuais e plurianuais de actividades e do orçamento. Apesar de várias alterações aos textos dos diplomas que cujo objecto é a regulamentação do regime de autonomia e gestão das escolas (Decreto-Lei 115-A/98 de 4 de Maio; Decreto-Lei 75/2008 de 22 de Abril, Decreto-Lei 137/2012 de 2 de Julho), a redacção do artigo referente à conceptualização do projecto educativo de escola não sofre alterações, apenas actualizações na designação dos estabelecimentos escolares (em vez de «escola» surge a designação «agrupamento de escolas ou da escola não agrupada») o que diz bem da consistência conceptual e legislativa deste instrumento de gestão.

Com o normativo de 1998, estávamos perante os primeiros passos, ainda tímidos e medidos, do caminho que conduz, ou antes tem por objectivo conduzir, à autonomia das escolas, já que como observa João Barroso, a propósito da legislação sobre administração e gestão dos estabelecimentos de ensino publicada até ao ano de 1998, num comentário que se estende com igual pertinência à situação actual, existe uma diferença substancial entre a autonomia decretada e a construída, afirmando que:

Na verdade, como a experiência tem demonstrado, este tipo de normativos ainda que consagrassem, do ponto de vista formal-legal “a autonomia da escola”, em domínios mais ou menos amplos, eles foram, por si só, insuficientes para instituírem formas de autogoverno nas escolas (essência da própria autonomia). (Barroso, 2005: 109)

O PEE, enquanto instrumento de territorialização das políticas educativas, constitui-se, no dizer de J. Barroso, como

uma repartição de poderes entre a periferia e o centro do sistema educativo, aumentando a responsabilidade colectiva dos professores sobre o seu próprio trabalho e implicando a participação da comunidade na definição e controlo social da escola e na definição de uma política educativa local. (Barroso, 2005: 126)

²⁷ Referimo-nos nomeadamente ao Decreto-Lei 115-A/98 de 4 de Maio, ao Decreto-lei 75/2008 de 22 de Abril com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei 137/2012 de 2 de julho.

A construção dos projectos educativos de escola decorre, como vimos, de decisões e de programas políticos, inscritos nos normativos legais que lhes dão corpo, que determinam a percepção e a análise das investigações acerca desta temática. A existência dos PEE deve-se exclusivamente à uma imposição política, a que cada escola respondeu de modo diferenciado, já que também são diferenciadas as realidades sociais em que se inserem e para as quais dão resposta. A atribuição de novas competências à escola inscreve-se num quadro mais alargado de deslocalização e descentralização das políticas educativas²⁸. Este movimento do centro para a periferia, segundo J. Costa, teve na sua origem duas circunstâncias distintas. Se por um lado corresponde a mudanças conceptuais acerca do papel do Estado, por outro lado surge como a assunção da incapacidade funcional do aparelho administrativo central em dar resposta a um sistema educativo cada vez mais complexo²⁹ (Costa, 1997: 30).

O projecto educativo de escola surge assim, e de modo algo paradoxal, como uma exigência que o poder central faz às escolas para que assumem a sua autonomia. Por imposição legal, o projecto educativo de escola constitui-se como um instrumento de gestão que configura uma expressiva margem de autonomia. No entanto, o espaço de liberdade e de autonomia assim criado não tem sido amplamente aproveitado pelas organizações escolares. As considerações apresentadas por J. Costa, que apontam para uma ainda deficiente implementação efectiva do PEE na vida das escolas e para o desfasamento entre os discursos e as práticas, são confirmadas pela investigação de Natércio Afonso e Sofia Viseu, que afirmam:

Apenas cerca de um terço das escolas ou agrupamentos dispunha de um Projecto Educativo formalmente aprovado, não havendo dados que permitam detectar um efeito dinamizador da nova legislação nesta matéria. As escolas secundárias e os agrupamentos, por razões diferentes, parecem revelar mais dificuldades na formalização deste “instrumento de gestão”. O discurso sobre o Projecto Educativo revela adesão a uma abordagem tecnicista da gestão estratégica, de que o referido documento seria o instrumento privilegiado. Contudo, existem indícios para suspeitar que tal adesão não decorre de uma efectiva experiência gestionária compatível com tal discurso, exprimindo antes a assimilação de uma

²⁸ Importa aqui retomar a definição apresentada por João Barroso do conceito de descentralização. Diz o autor: «“a descentralização” é um processo, um percurso, construído social e politicamente por diferentes actores (muitas vezes com estratégias e interesses divergentes) que partilham o desejo de fazer do “local” um lugar de negociação/uma instância de poder/e um centro de decisão» (Barroso, 1996: 11).

²⁹ A complexificação do sistema educativo deveu-se ao crescimento do número de indivíduos que entraram para a escola, que trouxe uma distorção quantitativa (mais alunos no sistema) mas também e principalmente qualitativa, decorrente da massificação do ensino que trouxe para dentro da escola realidades sociais que dela estavam arredadas (Costa, 1997: 31; Formosinho, 1992: 36).

retórica gerencialista com impacto crescente na documentação oficial e na literatura de divulgação sobre gestão escolar. (Afonso & Viseu, 2001: 46)

Importa, pois, perceber o modo como a escola, entendida como uma unidade organizacional de decisão (Costa, 2003: 1320), e que por essa circunstância tem a possibilidade de definir a orientação educativa da instituição, percepção o projecto educativo. Uma revisão da literatura dá-nos conta de um conjunto de metáforas utilizadas nos discursos acerca do projecto educativo de escola, a partir das quais construiremos um percurso interpretativo da apreensão desse documento estruturante para a escola.

A metáfora, como explica J. do Prado Coelho, significa etimologicamente «“trânsito”, “mudança”, “transporte”. E de facto, esse tropo realiza-se mediante a transposição de uma palavra para uma zona de significado que lhe é alheia» (Coelho, 1979: 637-638). Por seu turno, Bilhim considera que

a metáfora não é apenas uma maneira de ver e interpretar a realidade social e organizacional. É também uma forma de pensar essa mesma realidade e, sendo uma forma de pensar, acaba por se transformar numa forma de conceber a realidade social e organizacional e de agir sobre ela» (Bilhim: 2005: 38)

O projecto educativo de escola surge recorrentemente referenciado pelo viés de metáforas, cuja análise nos permite uma interpretação holística do documento, possibilitando-nos igualmente percepção os processos organizacionais convocados para a sua construção. Circunscrevendo a nossa observação à literatura portuguesa da especialidade, encontramos um conjunto de expressões que privilegiam ora ou outra dimensão do projecto educativo. Jorge Costa, num interessante estudo onde analisa o papel da liderança no desempenho das organizações escolares e na construção do projecto educativo de escola, traça a sua análise em torno de três dimensões: a participação, a estratégia e a liderança, a partir das quais, desconstruindo o conceito, desdobra-as em tipificações metafóricas: o projecto-plágio; o projecto do chefe; o projecto sectário; o projecto manutenção; o projecto vago; o projecto-ficção; o projecto-ofício; o projecto-cerimónia; o projecto inconsequente (Costa, 2003). Para além destas metáforas, outras há que nos interessa aqui retomar. Expressões como *bilhete de identidade da escola* (Nave & Faria, 1999; Carvalho & Diogo, 2001), *cartão de identidade da escola* (Silva, 1999; Silva, 2000), *horizonte da identidade da escola* (Fernandes, 1999) ou *espelho da organização* (Nave & Faria, 1999), a *“alma” da gestão escolar* (Silva, 2000) privilegiam a dimensão da construção identitária que está

subjacente à produção do projecto educativo. O documento constitui-se como uma cartografia da organização onde se inscrevem os elementos que permitem conhecer a escola nas suas múltiplas dimensões. A referência a realidades sociais, ou outras, pelo viés de um discurso metafórico não está isento de riscos, já que convoca uma pluralidade de conotações para a descrição do objecto de análise que lhe eram alheias. É o que sucede, segundo julgamos, com as expressões anteriormente citadas. A excepção da figura proposta por Fernandes, em que se inscrevem as imagens de um movimento para o exterior da organização e para o que está além do *aqui e agora*, nas restantes metáforas está ausente a componente de inovação e mudança, dando-se ao invés a imagem errónea de um objecto estático com contornos definidos e fechados. Por outro lado, encontramos ainda expressões como *guia orientador* (Fernandes, 1999), *indicador do caminho a seguir* (Costa, 2004) que apontam para a dimensão instrumental do documento, privilegiando questões como a planificação e o sentido da acção a desenvolver pela organização.

Depois de termos percorrido os caminhos da fundamentação política da construção de projectos educativos de escola (com a revisão dos normativos legais) e da sua percepção organizacional (numa viagem pelas imagens que os definem), centramos-nos agora naquilo que consideramos ser uma reconceptualização do projecto, que vem pôr em causa algumas das características estruturantes desta política educativa. Para tal, regressamos às reflexões que iniciamos no ponto I. 3 deste trabalho, retomando a análise do Decreto-Lei 75/2008 (com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei 137/2012), colocando alguns dos seus artigos em diálogo que estendemos ao Decreto-Lei 115-A/1998 e a Portaria 266/2012 de 30 de Agosto.

O quadro comparativo, que de seguida apresenta, pretende identificar, nos quatro normativos seleccionados, os procedimentos referentes a três documentos que consideramos dever ser analisados em conjunto: o projecto educativo de escola (PEE); o projecto de intervenção na escola do director (PIE); a carta de missão do director (CM). O cotejo destes normativos legais permite-nos atestar uma correlação clara entre por um lado a missão do director e a acção que se propõe implementar (inscritas no PIE e na CM) e por outro a missão, a visão e os objetivos gerais da escola que orientam a acção educativa no âmbito da sua autonomia e que estão expressos no projecto educativo de escola.

Procedimentos/ Competências		Normativos	D.L. 115-A/1988	D.L 75/2008	D.L.137/2012	Portaria 266/2012
PROJECTO EDUCATIVO DE ESCOLA	Elaborar a proposta de PEE	Direcção Executiva (Art.º 17.º)	Conselho pedagógico (Art.º 33.º)	Conselho pedagógico (Art.º 33.º)		
	Submeter à aprovação	Direcção Executiva (Art.º 17.º)	Director (Art.º 20.º)	Director (Art.º 20.º)		
	Apresentar propostas para a elaboração PEE	Conselho Pedagógico (Art.º 26.º)				
	Aprovação do PEE	Assembleia (Art.º 10.º)	Conselho geral (Art.º 13.º)	Conselho geral (Art.º 13.º)		
	Acompanhamento e avaliação da execução do PEE		Conselho geral (Art.º 13.º)	Conselho geral (Art.º 13.º)		
PROJECTO DE INTERVENÇÃO NA ESCOLA	Elaboração do PIE		Director (Art.º 22.º)	Director (Art.º 22.º-A)		
	Apreciação do PIE do director		Conselho geral (Art.º 22.º)	Conselho geral (Art.º 22.º)		
CARTA DE MISSÃO	Elaboração da carta de missão					Director (Art.º 6.º)
	Validação da carta de missão					Conselho Geral (Art.º 6.º)

quadro 1- Procedimentos e competências referentes ao PEE, PIE e CM

Com a criação da figura do director de escola, alteram-se substancialmente as dinâmicas da gestão da organização. A passagem de uma governança colegial para uma liderança unipessoal faz recair na pessoa do director todas as responsabilidades próprias do cargo, mas atribui-lhe igualmente o poder de definir o caminho que a escola deve seguir. Esta alteração de paradigma centra-se fundamentalmente, segundo julgamos, na construção e definição do projecto educativo de escola. Uma observação das alterações legislativas referentes à elaboração do projecto educativo (quadro 1) poderia levar-nos a concluir existir uma maior participação e responsabilidade na definição da política educativa da escola, já que passa a ser da competência do Conselho Pedagógico quando antes era da responsabilidade da direcção. Tal assim não sucede. Na redacção do D.L. 115-A/1998, o projecto educativo é o único documento estruturante da política educativa do agrupamento, onde se define não só a identidade mas igualmente os objectivos que a instituição pretende atingir. Os normativos posteriores introduzem a

montante um outro documento, o projecto de intervenção na escola do director, onde o candidato «identifica os problemas, define a missão, as metas e as grandes linhas de orientação da ação, bem como a explicitação do plano estratégico a realizar no mandato» (Art.º 22.º-A, D.L. 137/2012). Ora, é nosso entendimento que o projecto de intervenção na escola se constitui como um documento balizador e estruturante do futuro projecto educativo de escola. Com efeito, quer a eleição do director, sustentada na apreciação e análise do projecto de intervenção, quer a aprovação da sua carta de missão, quer ainda a aprovação do projecto educativo de escola cabem a um mesmo órgão, o conselho geral de escola, e nesse sentido não parece sequer possível conceber que não haja não só uma conexão mas também uma coerência entre estes três documentos estruturantes do governo da escola.

O Decreto-Lei 137/2012, conjugado com a Portaria 266/2012, vem introduzir uma cadeia de dependências entre o projecto de intervenção, o projecto educativo e a carta de missão, que retira ao projecto educativo o lugar genesíaco que os anteriores normativos lhe outorgavam, e que poderíamos representar do seguinte modo:

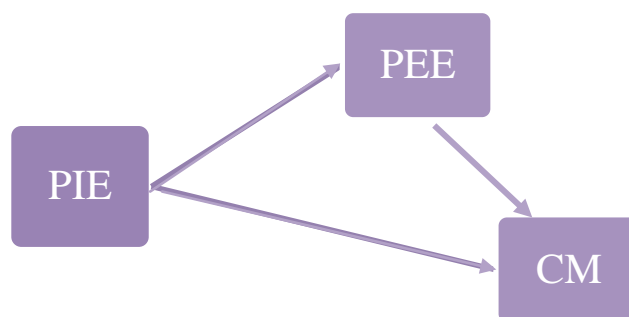


Figura 5: Cadeia de dependência entre PIE, PEE e CM

Consideramos estar perante um processo se não de canibalização de documentos (Costa, 2004: 101) pelo menos de desvirtuação do conceito de projecto educativo de escola tal como foi inicialmente definido. Questionamo-nos, pois, se a lei que determina a centralidade do projecto educativo de escola não cria igualmente as condições para que não se respeite uma das suas componentes essenciais, a de ser a expressão de uma vontade colectiva, característica reiteradamente ressalvada pela literatura nesta matéria.

Tomemos como ponto de partida algumas definições de especialistas nacionais que mais se debruçaram no estudo do projecto educativo de escola:

- Documento de carácter pedagógico que, *elaborado com a participação da comunidade educativa*, estabelece a identidade própria de cada escola através da adequação do quadro legal em vigor à sua situação concreta, apresenta o modelo geral de organização e os objectivos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão, é ponto de referência orientador na coerência e unidade da acção educativa. (Costa, 1991: 10)

- O projecto educativo é o instrumento organizacional de *expressão da vontade colectiva desta escola-comunidade educativa*, é um documento que dá sentido útil à *participação*, é a *corporização operativa* da autonomia da escola comunidade. Assim, projecto educativo, comunidade educativa, direcção, participação, autonomia, são conceitos que se relacionam intimamente e são a arquitectura conceptual de uma nova concepção de escola. (Formosinho, 1991: 5)

- Um projecto educativo do «colectivo» da Escola organização-sistémica deverá corresponder à referência *que traduz os valores, intenções, necessidades e aspirações dos actores que a constituem*. (Macedo, 1995: 79)

- O Projecto Educativo de Escola traduz as *preferências da comunidade educativa*. Assegura a legitimidade das finalidades *acordadas transformando-as em referência da acção colectiva* da escola. (Macedo, 1995: 119)

- O projecto educativo de escola constitui-se, de facto, num instrumento institucional de organização/gestão de médio e longo prazo, devendo incluir, por conseguinte, o diagnóstico interno e externo da situação da escola, expressar as *decisões estratégicas colectivamente assumidas* e os contornos da identidade procurada (...). Uma das implicações desta perspetivação de projecto educativo é que deve ser emergir como *resultado de um processo participado e negociado entre os diferentes actores* sobre metas, valores, princípios e prioridades. (Estêvão, 1998: 36)

- Apesar das ambiguidades (e por causa delas), o processo de definição e execução de um projecto educativo de escola (bem como a construção da autonomia e a prática de novas formas de gestão que lhe estão associadas) constituem, hoje, uma evidente “arena política”, onde se confrontam diferentes concepções e modelos de escola. O projecto educativo surge, assim, como um *lugar de compromissos locais e um tempo de mudanças*: mudança política, mudança cultural, mudança pedagógica e mudança de gestão (...). O projecto educativo *materializa, de um ponto de vista estrutural, a organização em rede e constitui, ao mesmo tempo, o princípio da justificação e da legitimidade da acção colectiva*. (Barroso, 2000: 173)

- É fundamental elaborar um diagnóstico no início de qualquer projecto, para fixar padrões de referência, mas o diagnóstico não se esgota no início do projecto. O diagnóstico é um processo permanente, sempre inacabado,

progressivamente mais fino que deve *abarc*ar o conjunto dos actores sociais, os seus padrões de funcionamento e os respectivos interesses. (Fontoura, 2001, 133)

Todas estas definições destacam o carácter participado (por nós sublinhados a itálico) como um elemento estruturante da construção do projecto educativo de escola. Estão ainda por verificar as consequências da aplicação do Decreto-Lei 137/2012 e do 266/2012, ou seja, está por estabelecer se a alteração morfológica da direcção e gestão das escolas, com a criação da figura do director e atribuição de competências, deu origem a alterações das políticas educativas da escola. Ou dito de outro modo, se o projecto de intervenção do director condiciona as opções da escola, nomeadamente ao nível da construção de definição do seu projecto educativo, e sobretudo se esse facto não se constitui como uma desvirtuação da capacidade de implementação de políticas de regulação local partilhadas e discutidas pela comunidade no seu todo.

J. Barroso define quatro grandes finalidades da territorialização das políticas educativas, das quais destacamos a que diz respeito à definição e execução das políticas educativas, que preconiza que «a acção dos actores deixe de ser determinada por uma lógica de submissão, para passar a subordinar-se a uma lógica de implicação»³⁰ (Barroso, 2005: 141). Julgamos que, por decorrência legal, os projectos educativos de escola são cada vez mais o *projecto do chefe*. Se como refere Barroso, o projecto educativo de escola se constitui como a possibilidade de passar do «eu» ao «nós» (Barroso, 2005: 128), o plural que deste modo se cria é um «nós» que nasce, antes de mais, da vontade de um «eu». Ora esta dependência do projecto educativo da direcção ou do seu líder, é considerada por Madalena Fontoura um entrave na medida em que «não garante o aprofundamento e sustentação dessa racionalidade» (Fontoura, 2001: 265) porque os amarra à presença e à vontade do líder (uma alteração de pessoas nos cargos compromete a execução do projecto). Por outro lado, a dependência abala o próprio espírito de discussão e partilha que está na génese da criação do projecto educativo de escola, retirando a possibilidade de intervenção e poder à comunidade escolar no seu todo.

³⁰ Para além desta finalidade, Barroso apresenta mais três grandes consequências da territorialização das políticas educativas, a saber: a homogeneidade das normas e dos processos a que corresponde a heterogeneidade das formas e situações a nível local; a harmonização entre interesses públicos e comuns e interesses privados e locais; a passagem de um controlo hierárquico exercido pelo Estado para uma relação negociada e contratual (Barroso, 2005: 141).

Ganha, pois, mais acuidade a interrogação colocada por Mintzberg: «Como é que os objectivos, os valores, as intenções, as necessidades dos actores tomadas individualmente se traduzem em decisões e acções organizacionais?» (Mintzberg, 1986: 58), tanto mais que a pluralidade de actores referida por Mintzberg se transforma, no quadro em análise, em univocidade. Simultaneamente documento e instrumento político (Barroso, 1992; Silva, 1999; Costa, 2004), o projecto educativo de escola deve ser factor de congregação de sinergias e de construção de parcerias, questão que será objecto de análise no subcapítulo seguinte.

2. O Projecto Educativo e o desenvolvimento local: redes, actores e parcerias

A citação que colocamos em abertura deste subcapítulo, da autoria de Joaquim Azevedo (2005: 54), e que aqui retomamos: «É no diálogo entre perspectivas internas e externas que as instituições se desenvolvem e melhoram», enuncia de modo lapidar as questões que procuraremos problematizar. A relação da escola com a comunidade local está na ordem do dia das discussões sobre educação e políticas educativas, assumindo-se o reforço da abertura à comunidade como um propósito dos sucessivos normativos, que estabelecem a integração da escola na comunidade que serve como o primeiro princípio e objectivo de concretização da autonomia. A inscrição nos normativos legais da participação da comunidade nos órgãos e estruturas do sistema escolar reveste carácter de obrigatoriedade o que leva L. Lima a considerar que se trata de uma «participação decretada», que nem sempre corresponde a uma «participação praticada» (Lima, 1992).

Este movimento de maior apreço pelo local acompanha uma «tendência mais geral da sociedade contemporânea de aparente revalorização do local enquanto contexto de decisão e iniciativa» (Ferreira, s.d.), que do ponto de vista do sistema educativo se traduz em políticas de descentralização e territorialização, transferindo-se para o local competências e poder decisório, alocando na escola a centralidade das mudanças. Estas questões prendem-se com a capacidade de, pensando a escola enquanto organização, introduzir mudanças na sua orgânica capazes de transformar uma participação de tipo administrativa e gestionária (presença no conselho geral, nas reuniões para as quais são convocados) numa «participação praticada» da comunidade, na designação de L. Lima. Estamos no âmbito de uma lógica de territorialização das políticas educativas, entendidas como um reforço e dependência da acção educativa em relação ao contexto (Canário, 1999), que sendo tendencialmente gerada fora do campo restrito da escola nasce da intersecção com elementos culturais da comunidade local (Amiguiño, 1999: 20).

Na mesma linha de pensamento, Natércio Afonso, destacando a especificidade de a escola ser um constructo social, considera que «a escola é uma realidade

socialmente construída, a partir da acção dos actores sociais envolvidos, definindo desse modo um contexto em contínua reestruturação, um espaço de confronto e negociação (explícita e latente), de conflito e cooperação (formal e informal)» (Afonso, 1999: 42). Desta circunstância decorre a singularidade identitária de cada escola, fruto das realidades endógenas inter e extra-escola. À uniformidade e uniformização da regulação nacional, consubstanciada através de regras e de normas, que preconizam o mesmo modelo organizacional para as escolas do país, contrapõe-se a especificidade das regulações locais conferida em grande parte pelas parcerias que cada escola soube construir na comunidade envolvente. No dizer de N. Afonso, «são as interacções mútuas destes actores na prossecução de interesses próprios e estratégias específicas, que dão origem a uma estrutura social singular» (Afonso, 1999: 41).

Mas do que falamos quando convocamos termos como *comunidade*, *redes* e *parcerias*?³¹ Reynaud, citado por Castro Ramos, apresenta a seguinte definição do conceito de comunidade:

Une communauté n'est pas faite de simples voisins mais d'associés dans une entreprise sociale. Les règles sociales en vigueur dans un groupe ne sont pas particulières parce que la force générale de la contrainte sociale s'appliquerait à un problème particulier, mais parce qu'elles sont liées à un projet particulier», (Reynaud *apud* Ramos, 2001 : 137)

Estas considerações levam a autora a concluir que estamos perante um grupo social definido, «porque tem uma finalidade, uma intenção, uma orientação de actor, aquilo a que Reynaud chama projecto. As regras resultam de uma negociação entre grupos sociais rivais, diferentes na sua organização e nos valores que admitem como princípios» (Ramos, 2001: 137). Ao conceito de comunidade estão associadas as noções de acção colectiva sustentada por uma regulação definida e aceite pelo grupo.

O termo parceria entrou igualmente, como vimos, no vocabulário dos documentos normativos e dos estudos no domínio da educação. E. Martins, citando Amaro, define o conceito de parceria «como um processo de ação conjunta com vários atores ou protagonistas, coletivos ou individuais que se aglutinam à volta de um objectivo partilhado, disponibilizando recursos para, no seu conjunto, definirem e negociarem estratégias e caminhos que viabilizem o referido objetivo» (Amaro *apud* Martins, 2009b: 65). O mesmo autor cita ainda O. Valente que, por seu turno, enfatiza a dimensão funcional das parcerias, afirmando: «a parceria não é um fim em si ou um

³¹ Sobre este assunto veja-se Diogo (1998); Ramos (2001); Azevedo (2008).

objetivo a atingir. É um modo de funcionamento e de organização das relações entre os atores de instituições diferentes» (Valente *apud* Martins, 2009b: 66). Como bem observa F. Matos, «em termos de governança, considera-se que o envolvimento na tomada de decisão dos mais directamente interessados aumenta a sua responsabilização pelos resultados, com ganhos evidentes de eficiência e eficácia» (Matos, 2008: 28), reforçando igualmente o sentimento de coesão e de pertença. O conceito de rede e de trabalho em rede decorre, pois, das interações que os vários parceiros estabelecem entre si, num claro privilégio do trabalho relacional (Barrère, 2005). As interações resultantes do trabalho em rede caracterizam-se pela diferenciação, quer ao nível da intensidade dos contactos, quer ao nível da importância ou poder dos actores. Se incontestavelmente a centralidade do trabalho em rede recai na liderança da escola, na medida em que desempenha um papel central de representação da organização, constituindo-se no elo de ligação com os restantes actores, estes ocupam posições desiguais na rede, ou dito de outro modo, os actores detêm poderes e capacidade de influência diferentes na organização (questão a que regressaremos mais tarde), cuja regulação recai no líder da escola.

É nesta perspectiva de trabalho relacional entre os diferentes actores da comunidade escolar que se inscreve o projecto educativo de escola, constituindo-se, por excelência, como o instrumento de gestão que na sua génese tem inscrito o apelo ao trabalho de parceria com a comunidade. Retomamos a definição deste instrumento de gestão tal como surge no Decreto-Lei n.º 43/89:

A autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projecto educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere.

Estamos, pois, perante um processo que convoca actores diferenciados que colocam, na consecução de objectivos comuns, percepções, interesses, lógicas, racionalidades e estratégias diferentes (Barroso, 2004). A pluralidade que nasce da acção colectiva é, na opinião de Berta Macedo, uma mais-valia, porque, como explica «é na riqueza dos actores e na interacção que se joga uma parte fundamental da coerência, pertinência e também eficácia e eficiência dos projectos» (Macedo, 1995: 132). Importa então perceber quem são os actores que são convocados para intervirem

na vida da escola, também designados por stakeholders, o que pretendem e como o fazem.

O termo *Stakeholders* é mais um dos inúmeros termos que entraram na literatura que discute as organizações, e também as escolares. O conceito é utilizado em vários estudos, designando no entanto realidades diferenciadas, com variações de significados que não decorrem só da utilização ou não dos adjectivos *interno* ou *externo* (Bush, 1998; Bristow, 2007; Santiago *et alii*, 2012), ou ainda dos complementos *dos clientes* ou *dos fornecedores* (Caetano, 2002) que surgem em alguns textos³².

É utilizado, na grande maioria das ocorrências, sem adjectivação, para designar essencialmente os «membros da comunidade externa que interagem com a instituição (parceiros, instituições públicas, utentes, fornecedores, vizinhos, etc.)» (Azevedo, 2011: 89). Com significado diverso, o termo surge no relatório da OCDE sobre a avaliação centrada em Portugal, da autoria de P. Santiago, G. Donaldson, A. Looney e D. Nusche, no seguinte contexto: «teachers and other stakeholders» (Santiago *et alii*, 2012: 104). Neste caso, os autores englobam no mesmo conceito de stakeholders os professores, categoria que na definição de Azevedo estava excluída. Esta opção tem subjacente o entendimento do conceito que se aproxima da definição que Bryson apresenta: «The term refers to persons, groups or organizations that must somehow be taken into account by leaders, managers and front-line staff» (Bryson, 2004: 22) ou ainda a de Nut e Backoff, citado no estudo de Bryson, e que se inscreve na mesma senda interpretativa: «All parties who will be affected by or will affect [the organization's] strategy» (Nut & Backoff *apud* Bryson, 2004: 22).

Também Bristow em *A life in the day of a headteacher* (2007), propõe as categorias de «stakeholders internos» e «stakeholders externos», sem no entanto definir a acepção em que toma estes conceitos. Sem nos determos na análise do estudo proposto por Bristow, uma vez que será objecto de mais ampla atenção no capítulo IV deste trabalho, adiantamos desde já algumas considerações. Apesar da indefinição a que anteriormente nos referimos, julgamos pertinente a distinção apresentada (mesmo não concordando com a posterior distribuição de categorias), na medida em que permite separar duas grandes áreas de influência da organização. Tendo em conta a definição desta meta-categoria, stakeholders, que no objecto em análise abrange todos os actores que afectam ou são afectados pela estratégia da organização escolar, propomos a sua divisão em duas subcategorias segundo o quadro que de seguida expomos.

³² A discussão deste conceito é retomada no último capítulo deste trabalho.

Categorias	Subcategorias
Stakeholders internos	Alunos Professores/educadores Assistentes técnicos Assistentes operacionais Psicólogo
Stakeholders externos	Governo Município Encarregados de educação Fornecedores Professores de outras escolas Parceiros de outras instituições (públicas ou privadas) Associações Mecenas Comunicação social local Ex-funcionários da escola

quadro 2 – Categorização dos actores sociais intervenientes na escola

A divisão proposta pretende conceptualizar duas grandes áreas de influência dentro da comunidade escolar, identificando por um lado os actores que intervêm de um modo mais directo na organização porque lá trabalham (stakeholders internos), por outro lado todos os actores sociais que possuem algum interesse na organização (stakeholders externos). Apoiamos esta distinção, não só na categorização de Bristow, mas igualmente nas considerações de T. Bush que recorre também ele à expressão stakeholders externos, o que deixa em aberto a possibilidade de constituição de outra(s) categoria(s) de stakeholders. Diz o autor: «Leaders have the main responsibility for generating and sustaining culture and communicating core values and beliefs both within the organization and to external stakeholders» (Bush, 1998: 43).

Na figura que de seguida apresentamos pretendemos representar esses dois níveis de actuações que se realizam dentro de uma comunidade escolar (representada pelo círculo dentro do qual todos actuam). Ao centro do gráfico e das preocupações de todos os actores está a escola, entendida como serviço educativo prestado, que é realizado em primeira instância pelos stakeholders internos (o círculo mais pequeno) num trabalho que se quer de parceria com os stakeholders externos. O projecto educativo de escola é o instrumento que dá corpo aos objectivos da organização, constituindo-se na opinião de J. Barroso como «o lugar de busca de compromissos locais» (Barroso, 2000: 173) em ordem a uma estratégia de mudança. Este modo de regulação territorial está marcado pela interdependência mútua entre a formação dos actores sociais, a acção colectiva e o projecto que abraçam (Jobert, 2003). Assim, a

formação deste grupo social, ou deste actor colectivo, opera-se através da acção colectiva e na persecução de um projecto que se constitui como a razão da sua existência. Como Jobert explica «l'acteur social ne préexiste pas à l'action et (...) l'existence d'un intérêt commun ne détermine pas automatiquement une action collective. Le projet cimente le groupe social» (Jobert, 2003 : 135).

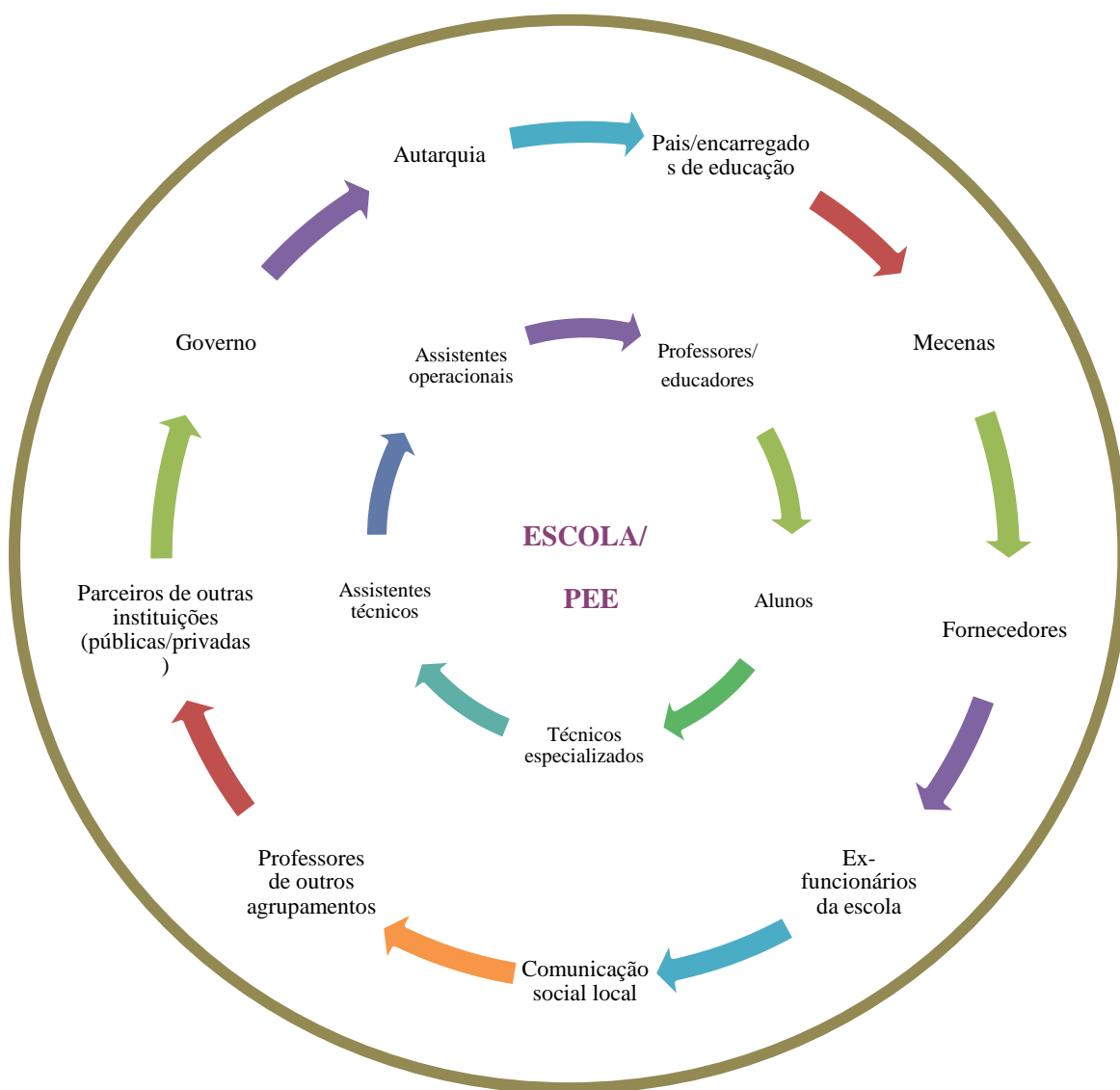


Figura 6 – Níveis de actuação dos actores sociais

É no âmbito do trabalho relacional entre stakeholders internos e stakeholders externos (cabendo a cada um competências e responsabilidades de grau diferenciado) que o projecto educativo de escola se constrói e se desenvolve. A integração de representantes da comunidade é, como Berta Macedo observa, um factor de riqueza, já

que «de acordo, com este conceito de desenvolvimento de uma organização, a escola, constituída por alunos, professores, mas também representantes do poder-autárquico, económico e social apresenta um maior potencial de riqueza» (Macedo, 1995: 133). Concordamos, pois, com Ernesto Morais quando afirma:

Parece-nos indispensável que, no exercício da sua autonomia pedagógica, a escola estabeleça as parcerias adequadas e protagonize o papel que lhe cabe enquanto organização escolar, para que, no que respeita à dimensão do planeamento estratégico da educação e à acção educativa, a escola melhor realize as competências próprias e desenvolva as estratégias adequadas para a consecução das finalidades educativas. (Martins, 2009a:109)

Enquanto instrumento de gestão estratégica da escola, o projecto educativo congrega em si não só os objectivos educativos que o estabelecimento escolar se propõe desenvolver tendo em conta o meio em que se insere e o público que serve, mas também as parcerias que convoca para a sua concretização. Nascendo sob o signo do colectivo, do qual expressa a vontade, é sob esse mesmo signo que se desenvolve. Um dos principais desafios que hoje se coloca às escolas é que, apesar dos normativos legais onde se inscreve em filigrana um redimensionar da dimensão de partilha e parceria que está na génese deste instrumento de regulação local das políticas de educação, o projecto educativo de escola continue a ser um projecto partilhado e não o resultado de vontades singulares servido à comunidade sob roupagens de consensos.

CAPÍTULO III – METODOLOGIA

«Uma investigação é, por definição, algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, os desvios e as incertezas que isso implica»

Luc Van Campenhoudt e Raymond Quivy

1. Opções Metodológicas

«No processo de construção de conhecimento científico, a relação entre a teoria e a pesquisa empírica tem uma natureza circular, de interacção recíproca» (Afonso, 2005: 23). Esta frase de Natércio Afonso enuncia de modo claro e contundente as relações intrínsecas e incontestáveis entre uma construção teórica e um trabalho empírico. Parafraseando Hill e Hill, podemos definir este nosso trabalho como uma viagem que começa na literatura, que nos fornece os suportes teórico capazes de conduzir o nosso estudo empírico, para em última instância regressar ao campo da literatura. Na esteira de Morin postulamos que “uma teoria não é o conhecimento, ela permite o conhecimento; uma teoria não é um ponto de chegada, é a possibilidade duma partida; uma teoria só desempenha o seu papel cognitivo, só ganha vida com o pleno emprego da actividade mental do sujeito” (Morin *apud* Sousa, 2000: 21). Por outro lado, partimos para este estudo tende em mente as observações de Goetz e LeCompte que relembram as limitações que enferma qualquer investigação, já que as perguntas que formulamos são influenciadas, implícita ou explicitamente, pelas nossas experiências pessoais, pelas nossas orientações filosóficas, e acrescentamos nós políticas e culturais, que modelam os nossos interesses e a nossa forma de pensar (Goetz & LeCompte, 1988: 64).

Esta investigação toma a forma de um estudo de caso centrado na descrição de um contexto (Afonso, 2005: 71) e do seu dirigente, num figurino metodológico que nos permite, no dizer de Alberto Sousa, compreender o «comportamento de um sujeito, de um dado acontecimento ou de um grupo de sujeitos ou de uma instituição, considerados como entidade única, diferente de qualquer outra, numa dada situação contextual específica, que é o seu ambiente natural» (Sousa, 2005: 138). Esta metodologia possibilita centrarmo-nos num caso específico com o objectivo de, sobre ele, adquirir um conhecimento mais profundo (Stake, 2000: 437). Como João da Ponte refere, o estudo de caso assume-se como uma investigação particularista, que observa especificamente uma determinada e escolhida situação, procurando desvendar os aspectos distintivos que a caracterizam de modo a contribuir para a compreensão global do fenómeno que se elegeu como central do estudo (Ponte, 2006). A mesma perspectiva é defendida por Stake que, por seu turno, considera que «o verdadeiro objectivo do estudo de caso é a particularização, não a generalização. (...) A ênfase é colocada na

singularidade e isso implica o conhecimento de outros casos diferentes, mas a primeira ênfase é posta na compreensão do próprio caso» (Stake, 2007: 24).

Intentaremos explorar esta problemática com recurso privilegiado ao método qualitativo no qual se filia o estudo de caso (Biklen e Bogdan, 1994), porque ainda segundo esses autores é aquele que permite «melhor compreender o comportamento e experiência humanos» (Bogdan e Biklen, 1994: 70). No entanto, procederemos a uma utilização diversificada de métodos, conciliando a este o método quantitativo, sempre que se verificar mais adequado, nomeadamente para o tratamento de dados resultantes da observação.

A escolha do director de agrupamento a observar não obedeceu a nenhum critério científico específico. Não estando, pelas funções profissionais exercidas, ligada especificamente a nenhuma escola mas antes a uma rede associativa de agrupamentos, a investigação a desenvolver seria sempre realizada a partir de uma posição exterior à organização. O que pesou na nossa decisão foi o facto de a directora escolhida dirigir um agrupamento de escolas onde o projecto educativo de escola tem um papel significativo. De modo a construir e fundamentar a nossa escolha, procedemos à leitura de alguns relatórios da avaliação externa da responsabilidade da Inspeção Geral de Educação, tendo sido esse o factor determinante da nossa preferência.

Seleccionado o *sujeito participante* no estudo procuramos perceber o percurso profissional da directora do agrupamento e proceder à caracterização da escola, na certeza de que o estilo de liderança não pode ser descontextualizado do meio em que a organização se insere. Tendo em conta que a directora dirige o único agrupamento de escolas de um concelho rural e periférico em relação ao centro (distrital e nacional), essa circunstância constitui-se como uma condicionante do seu papel de líder (como procuraremos demonstrar) que consideramos particularmente importante na dinâmica da organização.

Tendo em conta o atrás exposto, definimos os seguintes objectivos para este estudo:

Objectivo geral: • Descrever a actuação do director de uma escola em meio rural na gestão do Projecto Educativo de Escola, tendo em conta o seu estilo de liderança e a construção da autonomia de escola.

Objectivos específicos: • Caracterizar a liderança da directora; • Captar as prescrições e auto-prescrições da directora relativamente à sua acção diária; • Perceber as percepções (descritivas e avaliativas) que tem do seu trabalho; • Compreender a importância que a directora atribui ao PEE (instrumento de gestão ou de liderança); • Identificar os intervenientes no processo de desenvolvimento do PEE; • Caracterizar a abrangência do PEE em termos de parcerias convocadas; • Apreender o envolvimento da comunidade local no desenvolvimento do PEE.

A arquitectura do projecto estrutura-se, assim, segundo três eixos de análise, anteriormente enunciados e que aqui retomamos e explanamos.

1. a construção dos papéis do director de agrupamento: Que tarefas e funções privilegia no seu quotidiano? Quais são os espaços preferenciais da sua actuação? Que gestão faz do tempo?
2. o modo como a directora de escola dá corpo a uma cultura de escola expressa no projecto educativo: Qual foi a sua participação na elaboração do projecto educativo de escola? Que importância é atribuída ao documento pela directora na gestão da organização? Em que medida a sua actuação influencia o processo de desenvolvimento do projecto educativo de escola? Haverá alguma relação entre o exercício de liderança, a gestão e a construção de uma identidade de escola expressa no seu projecto educativo?
3. a forma como a directora promove a escola enquanto espaço local educativo: Que parcerias são convocadas para o projecto educativo? Que papel lhes é atribuído?

2. Procedimentos de Recolha de Dados

O nosso trabalho desenvolveu-se com recurso a três técnicas diferenciadas, a análise documental, a observação e a entrevista que, por essa circunstância, proporcionaram visões complementares sobre o mesmo problema. Numa primeira fase, foi estabelecido um contacto informal com a directora de modo a garantir a sua concordância para fazer parte deste projecto, já que lhe estava reservado o papel de “objecto de estudo”. Ainda antes de lhe serem explicados os passos do trabalho que iria ser desenvolvido, aquiesceu de imediato, sendo marcadas as datas de observação de um dia de trabalho e o da entrevista.

2.1 Análise documental

O primeiro passo, prévio à observação e à entrevista, foi proceder a uma consulta dos documentos que consideramos essenciais para o desenvolvimento deste relatório de projecto. A pesquisa documental, entendida como fonte de evidências e conhecimento, foi realizada através da consulta de alguns dos documentos³³ considerados, pelos normativos, estruturantes para a construção da autonomia das escolas. Referimo-nos ao projecto educativo de escola, ao regulamento interno e aos planos de actividades. Procuramos construir a nossa análise com recurso a fontes diversificadas seguindo os ensinamentos de Yin, que considera que “um bom estudo de caso utilizará o maior número possível de fontes.” (Yin, 2005: 112). Por isso, para além destes documentos intrínsecos à escola e pelos seus actores produzidos, consultamos igualmente o relatório apresentado pela equipa de Inspeção-Geral da Educação aquando da última visita inspectiva ao agrupamento decorrida no ano lectivo de 2008/2009 no âmbito do processo de avaliação externa. Este documento constitui-se como uma fonte importante para a representação do nosso objecto de estudo na medida em que, ao contrário das restantes fontes, veicula um olhar exterior sobre a escola e nomeadamente sobre o seu projecto educativo e a liderança do agrupamento.

³³ Fica de fora deste leque a consulta do orçamento, o último dos instrumentos citado no normativo legal, por se tratar de um documento que não é público.

2.2. Observação não participante

A par da análise documental, e no sentido de complementar o retrato do agrupamento, do PEE e da sua directora que as nossas leituras foram construindo, procederemos à calendarização da observação de um dia de trabalho da directora que complementaremos com a realização de uma entrevista, segundo um guião previamente elaborado (anexo I).

O estudo empírico prossegue, pois, com a observação de um dia de trabalho da directora do agrupamento, cujo guião constitui o anexo III. Com este exercício pretende-se mapear as actividades da gestora, no sentido de apreender o conteúdo e tipo de acções realizadas, as pessoas com quem interage, onde o faz e em que circunstâncias. Os dados obtidos da observação de um dia inteiro de trabalho, cujo registo consta do anexo IV, realizada a 4 de fevereiro de 2013, foram objecto de tratamento quantitativo de modo a retratar a actividade da directora e caracterizá-la em termos dos modelos de gestão adoptados.

A nossa leitura foi balizada e orientada por propostas teóricas distintas de categorização que nos permitiram analisar os dados segundo ângulos diferenciados, que complementamos como uma proposta que julgamos mais consentânea com o nosso objecto de estudo. Para tal, partimos de um estudo comparativo das propostas de L. Dinis, A. Barrère e M. Bristow e procedemos à uma análise estatística descritiva de modo a identificar não só as actividades distribuídas por categorias, mas igualmente a sua duração, o espaço onde ocorreram e os intervenientes envolvidos. O estudo da combinação destas variáveis, apresentado em tabelas de contingência permitir-nos-á proceder numa primeira fase a uma análise estatística comparativa tendo em conta a frequência relativa das acções e a sua duração e posteriormente à análise descritiva dos dados.

2.3. Entrevista semi-estruturada

A entrevista é, no dizer de Yin, a mais importante fonte de investigação para o estudo de caso. Também Bogdan e Biklen consideram ser a entrevista um instrumento essencial “para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos

interpretam aspectos do mundo.” (Bogdan & Biklen, 1994: 134). Optamos pelo figurino da entrevista semi-estruturada por ser aquela que nos dá uma maior margem de actuação na condução daquilo que se constitui como uma conversa intencional entre entrevistador e entrevistado com vista à obtenção, por parte do primeiro, de informações, deixando espaço ao entrevistado para “estruturar o seu pensamento em torno do objecto perspectivado, [sendo], contudo, encaminhado pelas intervenções do entrevistador” (Albarelló *et alii*, 1997: 87). Por outro lado, tendo em conta o facto de conhecermos pessoalmente a entrevistada, existia uma boa relação de confiança que, como Natércio Afonso explica, é condição essencial para este tipo de entrevista (Afonso, 2005: 99).

3. Procedimentos de Análise de Dados

Na certeza de que, como observa, Natércio Afonso, a recolha de dados é apenas a parte inicial do trabalho empírico, constituindo-se o maior desafio encontrar o modo de organização e tratamento dos dados obtidos. O nosso estudo privilegiou a investigação qualitativa da qual resulta uma abordagem essencialmente descritiva, já que, como explicam Bogdan e Biklen, “os dados recolhidos são em forma de palavras e imagens e não de números” (Bogdan & Biklen, 1994: 48). Envolvendo a utilização de técnicas específicas, a investigação qualitativa procura a obtenção de dados que espelhem a percepção que os actores sociais têm dos processos investigados e do significado que lhe atribuem. Bogdan e Biklen (1994), já que como os referidos autores explicam, a investigação qualitativa procura antes de mais a investigação dos fenómenos sociais em contexto natural.

Tratando-se de dados qualitativos recolhidos através quer da observação do dia de trabalho da directora, quer através da entrevista, quer ainda através da consulta das fontes escritas atrás referidas, a abordagem quantitativa não ficou arredada deste trabalho. Com efeito, procedeu-se à quantificação dos dados (observados e registados) pelas diferentes categorias pré-estabelecidas (de tempos, de intervenientes, de espaços, de assuntos) o que nos permitiu proceder ao tratamento estatístico dos dados recolhidos, que se encontram expressos nos vários quadros que ilustram e complementam a nossa análise.

A pluralidade de fontes, que sustenta o nosso estudo, teve como objectivo promover uma triangulação de dados que por um lado permite, por efeito de redundância, reduzir as possibilidades, sempre existentes, de uma deficiente interpretação (Goetz e LeCompte, 1988: 72), e por outro possibilitar percepções múltiplas sobre os fenómenos em análise (Stake: 2000: 443-444).

A entrevista foi realizada na sala de trabalho do gabinete da direcção, no início da tarde de um dia de trabalho que culminaria com uma reunião do Conselho Pedagógico. Foi opção nossa proceder ao registo áudio, com a prévia autorização da entrevistada de modo a que nada se perdesse do enunciado e por considerarmos que este instrumento de registo nos permitia uma maior disponibilidade de comunicação e interacção. Ao longo de 145 minutos, com algumas interrupções para dar resposta às solicitações da sua colega do órgão de direcção, a entrevistada respondeu a questões construídas em torno de seis objectivos gerais:

1. Recolher informações sobre o percurso profissional da entrevistada
2. Identificar a percepção que a entrevistada tem da escola e do meio em que se insere
3. Conhecer a sua opinião acerca do funcionamento e organização da escola
4. Conhecer o modo como é percepcionado o cargo e as funções de dirigente escolar, tendo, nomeadamente, em conta a alteração legislativa do estatuto (presidente/directora)
5. Conhecer a sua percepção sobre o Projecto Educativo de Escola (PEE)
6. Perceber a influência da entrevistada no desenvolvimento do PEE

O guião da entrevista³⁴ foi estruturado em três blocos temáticos, de modo a dar resposta às questões de pesquisa e aos eixos de análise a partir dos quais se constrói este trabalho, tendo em conta as seguintes categorizações:

Objectivos específicos	Questões gerais	Questões específicas	Relação entre as questões e os eixos de análise/capítulos
------------------------	-----------------	----------------------	---

Centrando-nos, antes de mais no percurso da directora, ou seja, na biografia pessoal e profissional da entrevistada, estabelecemos como objectivos específicos deste primeiro bloco: 1. Recolher informações sobre o percurso pessoal e profissional da

³⁴ O protocolo da entrevista e a grelha de leitura constituem, respectivamente, o Anexo IV e Anexo V.

entrevistada; 2. Perceber as relações entre as várias dimensões da personalidade da directora (pessoal/docente/gestora). Num segundo momento, quisemos conhecer a directora, a escola e o concelho e perceber qual a visão que tem sobre a escola e o meio no qual se insere. Neste segundo bloco, foram os seguintes os objectivos específicos estabelecidos: 1. Conhecer a história do agrupamento; 2. Conhecer a percepção da directora acerca do meio em que o agrupamento se insere; 3. Perceber as relações entre a representação que a entrevistada tem da escola e o seu funcionamento administrativo e pedagógico. A entrevista conclui-se com o terceiro bloco que se centra no Projecto Educativo de Escola e na opinião da directora sobre a importância desse documento (anexo II).

A observação do dia de trabalho da directora foi realizada a partir de uma grelha previamente concebida, estruturada em seis campos distintos, como de seguida se explicita:

Identificação da actividade	Tempo	Espaço	Interlocutores	Descrição da acção	Observações
-----------------------------	-------	--------	----------------	--------------------	-------------

A observação de um dia de trabalho da directora decorreu num dia do mês de Fevereiro previamente combinado por ser um dia regular de trabalho não tendo a directora agendada qualquer reunião ou actividade fora do estabelecimento. No entanto, a regularidade pretendida esteve de algum modo comprometida pelo facto de o agrupamento no seu todo e a directora em particular estarem envolvidos nos preparativos do processo de avaliação e na visita da equipa da Inspeção Geral de Educação e Ciência, facto que determinou um número significativo das tarefas realizadas durante esse dia.

O acompanhamento das actividades da directora decorreu num clima de informalidade do qual não esteve arredada uma agradável interacção, muito devido ao facto de, pelas funções exercidas, não ser um elemento estranho nem aos professores da escola, nem aos seus funcionários. Por outro lado, um dia inteiro a acompanhar as tarefas de alguém sem que fosse estabelecida qualquer interacção criaria uma situação artificial e algo constrangedora que não traria nenhuma mais-valia à investigação.

4. Contextualização do Estudo

4.1 Um agrupamento de escolas em meio rural

Foi no ano lectivo de 2001/2002, que nasceu o agrupamento da Flor do Campo passando a agregar, a partir dessa data, todos os estabelecimentos de ensino do concelho num projeto educativo comum. Desde esta data, assistiu-se a uma redução progressiva do número de escolas do 1º ciclo e de Jardins de Infância. A título de exemplo, em 2008, data da aprovação e homologação da Carta Educativa do Concelho, existiam 27 equipamentos de ensino no concelho (12 JI; 14 EB1; 1 EB 2, 3 com Secundário), sendo que, actualmente, o agrupamento é constituído pela escola sede, dois centros escolares, uma EB 1 e um Jardim de Infância. Neste conjunto de escolas estudam cerca de 1100 alunos e trabalham 100 professores e 40 assistentes (operacionais e técnicos). A história da constituição e estruturação deste agrupamento e do meio em que se insere, que em traços largos aqui damos conta, reflecte os movimentos (re)organizativos que os vários e sucessivos governos têm executado³⁵. No entanto, no caso em análise, esse movimento não revestiu os constrangimentos, nem sofreu das polémicas que noutros casos se verificaram, uma vez que o movimento de junção dos vários estabelecimentos de ensino acompanhou o curso «natural», já que se tratou de juntar numa só entidade orgânica todos os estabelecimentos do concelho. Embora reproduzindo o centralismo das decisões que promoviam a de retracção da rede, neste caso não se assistiu ao desprezo das lógicas e dos interesses comunitários (Lima, 2011: 86), ao invés consolidou-se a conexão da escola com o território, factor considerado por Formosinho como essencial para a formação de uma comunidade educativa (Formosinho, 2004).

Situa-se no extremo norte da região e do distrito a que pertence, é um concelho marcado pela interioridade. O envelhecimento da população no concelho (com um número de residentes que não chega aos 10 000 habitantes) tem vindo a acentuar-se seguindo a tendência nacional das alterações demográficas – envelhecimento e regressão, a que se alia um acentuado fenómeno de migração. Este é um problema referenciado pela directora que considera que «É um meio de muita emigração. Há imensas famílias em que estão os dois pais fora e os miúdos estão com os avós».

³⁵ Sobre esta questão veja-se o capítulo I.1 deste trabalho.

Segundo dados apresentados pela Comunidade Interurbana em que se insere, a taxa de analfabetismo do concelho situa-se nos 16,4% aparecendo, assim, em 2º lugar na tabela da referida Comunidade Interurbana. Na descrição que faz do agrupamento, a directora apresenta dados segundo os quais:

os encarregados de educação têm a 4ª classe ou o 2º ciclo e isto apesar de termos tido a educação de adultos desde sempre, só não tivemos este ano e há um trabalho enorme feito ao nível da alfabetização, não é bem de alfabetização mas antes de escolarização (...) no entanto temos um grau muito baixo de escolaridade e temos ou começamos a ter uma analfabetismo funcional. São pessoas que saem da escola e que nunca mais fazem nada e isto sente-se imenso. Portanto é um meio com muitos constrangimentos ao nível económico, cultural e social.

A população escolar é oriunda do concelho e de algumas localidades do concelho vizinho e que ficam mais perto do Agrupamento de Escolas. A maior parte dos alunos vive fora da vila, existindo os problemas de deslocação próprios de localidades de interior. Para além destas dificuldades de acesso e transporte, verifica-se igualmente constrangimentos no acesso a outros meios de difusão cultural que não a televisão, explicável à luz da idiossincrasia do território em questão. Estamos perante uma comunidade que possui uma cultura muito própria ligada à vida rural e ao trabalho (em particular à construção civil), o que os distancia da cultura livresca que a Escola lhes pretende transmitir. A ruralidade, da qual decorre um conjunto de problemáticas que lhe está associado (um isolamento, uma certa exclusão social, um ainda reduzido desenvolvimento local, a contingência de meios humanos, físico e financeiros), é a principal característica condicionadora do trabalho educativo do agrupamento³⁶. Esta circunstância é apontada no Projecto Educativo de Escola, como causadora de situações de ruptura graves, às quais se acrescem problemas relacionados com alcoolismo e violência doméstica. A este propósito a directora referiu que «há problemas que nunca desapareceram e isto é um meio com problemas de alcoolismo grave», acrescentando que «o que é grave é a familiaridade com que se encara a situação, provavelmente irá resultar nisso [no alcoolismo]. Bebe-se de mais mesmo entre os alunos, no entanto não é um problema grave entre os alunos, mas é um problema grave nas famílias».

Os alunos são em larga maioria, oriundos de famílias de fracos recursos sócio económicos, com uma percentagem significativa de famílias monoparentais. É, pois, a

³⁶ Sobre a problemática da escola em meio rural, veja-se o capítulo I. 3 deste trabalho.

partir deste dados que no Projecto Educativo de Escola se conclui que «neste contexto, as expectativas de futuro profissional dos alunos são diversificadas, a maioria quer um emprego ou uma formação profissional que os ajude a entrar na vida ativa e só os que terminam o 12º ano no ensino regular aspiram a seguir estudos no ensino superior» (PEE: 5).

No Regulamento Interno surgem identificadas as finalidades que devem presidir à construção do projecto pedagógico do agrupamento, e que aqui reproduzimos:

Favorecer um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória na área geográfica [do concelho]; Superar situações de isolamento de estabelecimentos, prevenindo o abandono escolar e a exclusão social; Reforçar a capacidade pedagógica dos estabelecimentos de educação e de ensino que o integram; Garantir a aplicação de um regime de autonomia, administração e gestão comum aos estabelecimentos de educação e de ensino que o integram; Valorizar e enquadrar experiências pedagógicas em curso. (RI: 4)

Este conjunto de finalidades evidencia a especificidade (geográfica, social e económica) do agrupamento, que por isso elege a garantia da oferta de um ensino de qualidade como o seu primeiro grande objectivo, numa tentativa clara de combate ao abandono escolar e exclusão social. Questionada acerca da oferta formativa, a directora considera que não pode oferecer mais do que já é disponibilizado aos alunos, afirmando:

Temos uma turma de percursos alternativos em cada ano de escolaridade, o que é um esforço enorme porque temos muitos alunos com dificuldades de aprendizagem e temos todos os constrangimentos que levam à constituição dessas turmas temos uma educação especial que de certa forma também é uma oferta com 50 e tal alunos.

4.2 A sua directora

No trabalho do dia-a-dia da directora (numa característica que poderíamos aliás estender a todo e qualquer profissional), pesam sempre múltiplos factores. Na pessoa do profissional estão presentes as várias dimensões que compõem a sua personalidade e que influenciam os seus juízos, as suas decisões, a sua forma de actuar, que L. Dinis sintetizou em três categorias: a individual, a profissional, a administrativa (Dinis, 1999: 165-174). Ora, do acompanhamento que fizemos do dia de trabalho da directora aliada a

uma percepção prévia que já tínhamos, fruto de interacções profissionais decorrentes do facto de a directora pertencer à comissão pedagógica da instituição que dirigimos, pudemos esboçar um retrato que de seguida se apresenta.

Licenciada em História começou a sua carreira de docente nos primeiros anos da década de 80. Por opção, percorreu várias escolas do país, tendo-se fixado na escola que actualmente dirige no final dessa mesma década. Passados poucos anos assume o cargo de presidente do órgão de gestão, primeiro do conselho directivo, depois do executivo e finalmente de directora. A sua forma peculiar de actuação, que nos foi dada observar, está ainda, segundo julgamos, muito marcada por esses modos diferenciados de dirigir uma escola que as sucessivas legislações foram impondo. Apesar de estar a desempenhar um cargo unipessoal, com todos as incumbências e constrangimentos legais que daí decorrem, nomeadamente uma maior e mais ampla responsabilização, o seu local de trabalho é uma secretária colocada estrategicamente em frente à porta de entrada do gabinete do órgão de gestão, local que partilha com os restantes membros da direcção. Esta percepção foi confirmada durante a entrevista que lhe fizemos, quando sobre este assunto afirma:

Há algumas diferenças. Não são, se calhar, tão significativas como deveriam ser e até diria que em grande parte por culpa nossa ... isto é por culpa minha. O facto de ter transitado de um cargo para o outro acaba por comportar, eu não posso chamar vícios, mas formas de trabalhar que, porque o estatuto mudou, não fomos capaz de diferenciar suficientemente. De facto em termos legais, agora há não só uma maior responsabilidade como uma maior visibilidade e uma maior capacidade de decisão que pertence ao director.

O seu discurso revela uma percepção muito clara do seu papel de directora e das alterações que o cargo tem sofrido:

A figura do director, como a legislação pretende transmitir (...) fazendo cair todas as responsabilidades de todas as questões sobre o director, ganharia se nós nos conseguíssemos distanciar da nossa antiga imagem e conseguíssemos ser mais distantes, mais dirigistas, mais... do que somos na maior parte dos casos, do que eu sou pelo menos. É claro que pode ter uma parte a ver com a personalidade e o feitio da pessoa e sua forma de agir. Há, se calhar outros colegas que não tiveram dificuldades em assumir esse novo papel e até seria já uma forma natural de agir. Mas sim, na actuação do dia-a-dia de facto se calhar o trabalho que se faz o trabalho acaba por ser muito semelhante, agora na imagem que se transmite e na forma de o fazer é que é suposto que haja uma

alteração significativa até porque depois a responsabilidade que antes era de um órgão agora não, agora é uma questão unipessoal e a responsabilidade também.

A verbalização que faz torna clara a consciência que tem da alteração de competências, e da percepção de que deveria alterar alguns procedimentos, no entanto as suas práticas continuam a pautar-se por o espírito colaborativo e de diálogo como também reconhece: «Procuro tomar decisões depois de ouvir os colegas da equipa, portanto, de facto, às vezes a decisão que acabo por tomar não é a minha mas é uma decisão da equipa com quem trabalho e isso tem lados positivos». Apesar de procurar estabelecer diálogos para chegar a consensos, não deixa de afirmar que quando essa situação não existe é a sua decisão que prevalece.

A nossa observação tornou ainda claro o facto de a directora privilegiar um contacto e um conhecimento directos dos problemas e das situações, verificável no cuidado que tem em percorrer os espaços da escola, em falar com funcionários, alunos e professores que vai encontrando para, segundo diz, «tomar um bocadinho a ar à coisa». Esta abertura para os outros e os seus problemas verifica-se igualmente nas inúmeras interrupções do seu dia de trabalho. Verifica-se a implementação de uma política daquilo que a própria designa como «a porta fechada mas aberta», querendo com isto referir-se ao constante vaivém de pessoas, que vêm apresentar problemas ou sugestões, pedir-lhe opiniões ou ajuda. Particularmente significativa dessa forma de actuação foi a conversa tida com um aluno que junto da directora procurou ajuda para encontrar um novo dono para um animal de estimação do seu avô. Este curto e simples encontro com o aluno, que não demonstrou ter um qualquer especial relacionamento com a directora, espelhou a forte presença que exerce na comunidade. Por outro lado, a abertura a que nos referimos expressa-se ainda na multiplicidade de tarefas que desempenhou ao longo do dia em que a acompanhamos. Das 59 tarefas contabilizadas, 44 tiveram uma duração inferior a 5 minutos, o que diz bem da natureza variada, fragmentada e breve das tarefas realizadas (Barrère, 2005: 41). No entanto, a multiplicidade das tarefas origina uma percepção de algum modo paradoxal, já que lhe cria a impressão de não produzir qualquer trabalho passível de ser quantificável:

gasto imenso tempo com mil e uma questões que me vêm colocar e aqui tenho algumas dificuldades em gerir o meu tempo; portanto é um colega que traz uma questão e depois é um aluno e depois sou eu que passo no corredor e vejo não sei o quê para fazer, tenho o correio em cima da mesa, tenho o email para abrir e vou intercalando estas coisas todas. Muitas vezes chego ao fim do dia com a

sensação de que não fiz nada porque não peguei num assunto ou num caso que tenha para tratar, mas de facto acabo por fazer mil e uma coisas.

A par dessa política de «porta aberta», a directora demonstra igualmente a preocupação de rigor na utilização dos recursos de que dispõe que se revela nomeadamente nos procedimentos instituídos de requisição de material. Os tinteiros, as cartolinas ou as lâmpadas estão guardados num armário do gabinete de direcção sendo entregues a professores ou funcionários pelo membro da direcção que estiver presente. A mesma atitude de rigor e de controlo da vida da escola está igualmente patente na participação activa que escolhe ter na construção de documentos que considera estruturantes para a comunidade que dirige. Assim, reconhece ter tido uma forte intervenção na construção do PEE e verificamos que igual atitude foi tomada na composição do RI e dos documentos a entregar à equipa inspectiva cujas redacções acompanhamos no dia em que estivemos no agrupamento. Nestas atitudes aparentemente paradoxais (de grande acessibilidade e liberdade no trato / grande preocupação de um acompanhamento, ou mesmo controlo, rigoroso) adivinha-se a personalidade da directora que reconhece: «tenho dificuldade; se calhar por feitio, em delegar coisas» não deixando de valorizar uma comunicação aberta e afável.

Por outro lado, perpassa no modo como descreve o seu trabalho na escola uma lucidez e objectividade digna de se assinalar. É sem pejo que aponta as falhas da sua actuação: «tenho alguma dificuldade em conseguir manter espaços de reuniões fixos. Se cá ficar como directora terei que mudar alguma coisa»; as falhas na organização da instituição: «tenho dificuldade em conseguir que as estruturas intermédias assumam as suas responsabilidades e façam o trabalho que era suposto fazerem sem me sobrecarregar. E não consegui ainda isso». Aponta claramente que os fracos resultados no desempenho dos alunos se devem à falta de «instalação de hábitos de trabalho verdadeiramente cooperativos» aliada à fraca articulação pedagógica e a deficiente supervisão pedagógica, sintetizando «estas três coisas todas juntas são um molho de brócolos numa escola onde não temos um meio sócio-económico favorecido».

CAPÍTULO IV – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

1. O Trabalho da directora

Nesta parte do nosso trabalho, procederemos à análise dos dados recolhidos quer aquando da observação de um dia de trabalho da directora³⁷ quer da entrevista que lhe fizemos, quer ainda do estudo de documentos, nomeadamente do relatório de inspecção, do projecto educativo, do regulamento interno e do Plano Anual de Actividades.

O nosso olhar será guiado por três abordagens específicas teorizadas respectivamente por L. Dinis em *Presidente do Conselho Directivo – O Profissional como Administrador* (1997), A. Barrère em *Sociologie des Chefs d'Établissement* (2005) e M. Bristow em *A life in the day of a headteacher* (2007). A escolha dos autores pautou-se pelo desejo de perspectivar a questão à luz de estudos diferenciados em termos geográficos (a perspectiva nacional de Dinis enriquece-se com os pontos de vistas oriundos de Inglaterra no caso de Bristow e os de França de Barrère) e temporais (uma década separa a análise de Dinis da de Bristow). Estas leituras permitir-nos-ão propor uma nova categorização que julgamos mais consentânea com a análise que fazemos da actividade do director numa escola em mudança.

Construiremos esta análise e tratamento dos dados a partir de três entradas:

- observando o dia de trabalho da directora a partir de três tipologias de categorização das tarefas dos gestores escolares (ponto 2 deste capítulo);
- analisando o dia de trabalho da directora a partir de uma proposta que emergiu da confluência das tipologias analisadas em diálogo com os dados recolhidos;
- descrevendo a actuação do director de uma escola em meio rural na gestão do Projecto Educativo de Escola.

³⁷ Utilizamos neste capítulo a expressão «o dia de trabalho da directora» num sentido que não apenas o dia observado, mas antes da representação um dia «tipo», imagem que construímos através da observação, da entrevista e da leitura documental.

2. Olhando o trabalho da directora à luz das tipologias de Dinis, Barrère e Bristow

2.1. Segundo Luís Dinis

No estudo do dia de trabalho do presidente do Conselho Directivo, L. Dinis propõe uma categorização das tarefas definindo-as em termos de Local/Interlocutores/conteúdos/duração (Dinis, 1997: 136 ss.). Centrando-nos na categoria «Tema (conteúdo da actividade)» constatamos a sua divisão em três grupos distintos (quadro 3): as Administrativas, as Pedagógicas e as Integrativas-Relacionais (Dinis, 1997: 132). Importa, antes de mais, perceber os critérios de distribuição das tarefas tendo em conta as subcategorias em que se desdobram ou as definições propostas para cada uma delas. Assim, à primeira categoria correspondem os domínios da gestão do pessoal, das instalações, do orçamento e de administração geral. Na categoria Pedagógica cabem as questões relacionadas com a gestão geral da escola, dos currículos, a avaliação dos alunos, a disciplina dos alunos, a formação do pessoal docente, as actividades extracurriculares. A terceira categoria designada Interactivas-Relacionais é definida como os “Actos e Interacções de natureza relacional (interpessoal) ou pessoal (individual) sem conteúdo relevante nos termos da investigação” (Dinis, 1997: 133).

Categorias	Subcategorias	Códigos
Pedagógicos	Organização geral da escola Gestão dos currículos Avaliação dos alunos, Disciplina dos alunos Formação do pessoal docente Actividades extracurriculares Actividades lectivas	a
Administrativos	Gestão do pessoal Gestão das instalações Gestão do orçamento Administração geral	b
Integrativos-Relacionais	Actos e interacções de natureza relacional (interpessoal) ou pessoal (individual) sem conteúdo relevante nos termos da investigação	c

Quadro 3 - Categorização de conteúdos segundo L. Dinis

2.2 Segundo Anne Barrère

No seu estudo, A. Barrère, começando por enumerar as missões consagradas na lei, em termos de actividades e de competências, do director de escola, estabelece as diferenças entre aquilo que a lei prescreve e as actividades concretas executadas no dia-a-dia de um director. As tarefas diárias do director são analisadas segundo três categorias estruturais: as administrativas, as relacionais e as de reflexão e de decisão (quadro 4). Desde logo aponta que uma das características do trabalho do director é «l’articulation, la superposition et parfois la contradiction entre les rythmes de travail structurellement différents qui ont chacun leurs contraintes propres» (Barrère, 2005: 41).

Para além da estruturação em categorias, o trabalho quotidiano é analisado a partir de quatro características que remetem quer para quadros organizacionais, quer para modos individuais de hierarquizar e problematizar o trabalho do director: a natureza das tarefas; a sua temporalidade; a reactividade; a visibilidade, sendo que, as categorias estruturais estão explicitadas pelo viés da exemplificação.

Categorias	Subcategorias	Códigos
Administrativas	Correio Comunicações Inquéritos	A
Relacionais	Reuniões Presença no terreno Gestão de conflitos Capacidade de influência	B
Reflexão e de decisão - condução da política da escola	Horários Constituição de equipas Gestão de pessoal	C

quadro 4 - Categorização de conteúdos segundo A. Barrère

Se as tarefas administrativas (correio, comunicação, resposta a inquéritos) ocupam grande parte do tempo dos directores e são por estes consideradas como menores e por esse motivo as desqualificam, o trabalho relacional (reunião agendadas ou não; encontros informais ou formais; a gestão de conflitos e problemas de comunicação) surge como uma área central da actividade do director. Este trabalho

pressupõe uma presença senão mesmo uma onnipresença física do director. As reuniões com a equipa directiva são consideradas essenciais ao contrário das institucionais vistas como perdas de tempo. A presença no terreno, revestindo carácter mais informal, apresenta-se como um meio essencial de contacto com os vários elementos da comunidade escolar mas igualmente como um meio de controlo e uma forma de antecipar problemas. A gestão de conflitos surge quando o diálogo informal não resolveu o problema. A construção de uma rede de relações pessoais é considerada como um elemento facilitador do trabalho da organização. A uma outra categoria pertencem as tarefas de reflexão e de decisão, e que, segundo a autora, se constituem como a verdadeira política de escola. Tanto as micro como as grandes decisões influem directamente na vida quotidiana do escola. É opinião dos directores das escolas, que fizeram parte do estudo, que: «la hiérarchisation normative des différents types de tâches est parfaitement claire. Le travail décisionnel correspond à la définition la plus légitime et valorisante de la fonction. Les tâches bureaucratiques et une partie des réunions empêchent précisément de l’accomplir» (Barrère, 2005: 59). Por isso conclui que :

le travail des chefs d’établissements connaît de considérables différentiels de densité au quotidien, dans une alternance en partie imprévisible entre convivialités, tâches administratives parfois peu mobilisatrices, coups de fil inattendus, gestion de problèmes en direct, décisions à prendre ou à différer. Il existe également un confort dans la dispersion ou la multiplicité des tâches.»(Barrère, 2005: 69)

2.3 Segundo Michael Bristow

Centrando-nos agora no último autor seleccionado, verificamos que o texto que Bristow apresenta se constitui como um relatório de estudo que resulta do acompanhamento do trabalho diário de 34 directores ingleses (Bristow, 2007: 8-9). A partir dos dados recolhidos foram identificadas 54 grandes áreas de actividades posteriormente agrupadas em 8 grandes categorias: Liderança estratégica; Gestão; Administração; Stakeholders externos; Stakeholders internos; Formação contínua profissional; Questões pessoais (quadro 5).

Categorias	Subcategorias	Códigos
Liderança estratégica	Planeamento estratégico, reuniões de direcção/ liderança, observação de aulas, formas de auto-avaliação, plano de melhoria da escola	I
Gestão	Questões relativas ao pessoal, orçamento e gestão financeira, questões comportamentais, questões de saúde e segurança, alunos, gestão de instalações incluindo obras de melhoramentos, questões de avaliação e de exames	II
Administração	Administração geral, clubes (extra-curriculares), ensino e acompanhamento, viajar, percorrer instalações, afazeres no recreio e à hora do almoço, viagens de estudo, recursos, assembleias, chamadas telefónicas, emails, boletins informativos, cartas, diários - entradas básicas, leitura e tratamento de recados, necessidades educativas especiais, referências	III
Stakeholders externos	Autoridades locais, redes de trabalho com outras escolas, governo, externos-diversos, assessores externos, pais/encarregados de educação, comunidade, assistentes sociais, visitantes	IV
Stakeholders internos	Reuniões de equipa e briefings, assistentes pessoais e funcionários administrativos, responsável pela manutenção do site	V
Formação contínua profissional	Cursos e conferências, formação do líder, leitura e reflexão pessoais, formação de colaboradores, formação para parceiros externos)	VI
Questões pessoais	Tempo pessoal – pausas e refeições, consultas médicas, família, funerais, lidar com más notícias, assuntos não especificado, viagens, desporto	VII
Tempo não especificado		VIII

quadro 5 - Categorização de conteúdos segundo M. Bristow

Uma observação mais atenta das propostas de Bristow permite-nos constatar que as categorias definidas enquadram-se em áreas que ao invés de serem complementares se sobrepõem. Com efeito, a categorização dos grupos de trabalho proposta não tem uma unidade em termos temáticos já que considera num mesmo nível conteúdos e intervenientes. Assim, a par de categorias como Liderança estratégica, Gestão e Administração, encontramos Stakeholders externos e Stakeholders internos. As categorias definidas propõem a conciliação do que não pode caber num mesmo saco significativo. Não podemos estabelecer uma categorização sustentando-a em critérios não-constantes de diferenciação de uma actividade: ora considerando o conteúdo, ora os intervenientes, ora a acção, como é o caso da antepenúltima categoria (formação contínua profissional).

As categorias desta forma consideradas parecem querer indiciar que pode existir uma interacção sem intervenientes. Com efeito qualquer tarefa, quer seja de liderança quer de gestão, desde que não realizada em trabalho solitário, pressupõe a óbvia

existência de um actor com quem o director interage. Esta circunstância cria dificuldades de classificação unívoca de algumas tarefas que, mesmo considerando apenas as subcategorias propostas por Bristow, tanto podem ser incluídas numa categoria como noutra, dependendo do ponto de vista a partir do qual se queira observar, facto que se reflecte na dupla categorização de algumas tarefas como propomos na tabela 1. Veja-se, a título de exemplo, a actividade número 11 que consideramos como uma acção do âmbito da «liderança estratégica» (tal como o autor a define) e que simultaneamente incluímos na categoria «stakeholders internos» uma vez que estamos perante uma «reunião de equipa» e no caso em apreço da equipa responsável pela redacção do Regulamento Interno.

Outro caso paradigmático da ineficiência conceptual da consideração simultânea das 8 categorias é a actividade número 57 que incluindo-se de facto na categoria «formação contínua profissional» constitui-se incontestavelmente como um acto de «liderança estratégica»³⁸ uma vez que a formação em causa versa sobre a apresentação de um plano de melhoria da comunicação na escola. Por outro lado, não são apresentadas definições dos conceitos, nomeadamente daqueles que aqui questionamos: «stakeholders internos» e «stakeholders externos», condição essencial para podermos avaliar a pertinência das considerações, facto que de algum modo vem corroborar aquilo que consideramos ser uma falta de consistência dos resultados apresentados.

2.4 Um olhar comparativo

Partindo das propostas dos três autores seleccionados verificamos que traduzem antes de mais uma grande discrepância na percepção do que é o trabalho do director, que se consubstancia não só nas categorias propostas, mas sobretudo nas suas subcategorias. Veja-se, a título de exemplo, a subcategoria «gestão de pessoal». Considerada nas três abordagens, surge no entanto classificada de forma diferente. Na

³⁸ A designação desta categoria parece-nos igualmente desadequada na medida em que remete para um nível meso do estudo das organizações, e isto por dois motivos essenciais. Antes de mais porque o termo liderança designa toda uma área da teoria das organizações que analisa justamente os modos de actuação do líder de escola. Por outro lado, na designação «liderança estratégica» ecoam ressonâncias provindas da mesma área de estudo, e referimo-nos obviamente à gestão estratégica. Estamos no domínio do estudo de «um modelo de intervenção sobre a organização de modo a assegurar não só a sua funcionalidade mas garantir também, através de respostas estratégicas adequadas, altos níveis de *performance*» (Silva, 2000). Tendo em conta a abrangência do(s) conceito(s) (com ou sem adjectivação), a sua utilização para designar uma categoria congregadora de áreas de actividade do director surge como desproporcional e desajustada.

perspectiva de L. Dinis, trata-se de uma acção administrativa, enquanto para A. Barrère é uma questão do âmbito da reflexão e decisão, por seu turno Bristow considera-a como um acto de gestão.

Por detrás destas classificações estão formas de apreender o trabalho de liderança de uma organização escolar. Não parece justificável que se analise a escola enquanto organização sem se ter em conta a dimensão pedagógica do trabalho do seu líder (Cf. Barrère). Também nos parece redutor limitar a actuação do director de escola a duas grandes áreas de intervenção (Cf. Dinis). Por outro lado, não julgamos aceitável juntar numa mesma categoria, com o rótulo de *administração*, acções como «actividades extracurriculares», «ensino e acompanhamento» e «percorrer instalações» ou «afazeres na hora do recreio», para além de discordarmos da inclusão das duas primeiras nesta categoria (Cf. Bristow).

Identificação das tarefas		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Duração das tarefas		5 min	5 min	10 min	2 min	3 min	1 min	1 min	1 min	11 min	2 min	3 min	6 min	36 min	1 min	1 min	1 min	3 min	8 min	2 min	2 min
Categorização de Conteúdos	Segundo DINIS	b	c	A	c	B	c	c	c	b	A	a	b	a	B	b	b	b	a	b	A
	Segundo BARRÈRE	B	B	B	B	A	B	B	B	A	A	C	C	C	A	C	B	B	B	C	B
	Segundo BRISTOW	II	II	I	IV II	III	IV	V	V	III	III	I V	II	I V	III	II	II	II III	V III	II III	III

Identificação das tarefas		21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
Duração das tarefas		2 min	5 min	4 min	4 min	14 min	20 min	9 min	4 min	6 min	3 min	3 min	4 min	3 min	2 min	4 min	35 min	1 min	2 min	5 min	4 min
Categorização de Conteúdos	Segundo DINIS	b	b	B	a	B	a	a	b	b	A	a	a	a	b	b	a	b	a	a	B
	Segundo BARRÈRE	A	B	B	C	A	B	B	B	A	B	C	B	B	A	A	C	A	B	B	A
	Segundo BRISTOW	III	II III	II III	I V	III	II	I II	II	III	II III	I V	I IV	II	II IV	III	I V	II	III	III	III V

Identificação das tarefas		41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59
Duração das tarefas		5 min	5 min	3 min	4 min	2 min	1 min	3 min	8 min	2 min	1 min	5 min	5 min	2 min	3 min	1 min	10 min	25 min	5 min	20 min
Categorização de Conteúdos	Segundo DINIS	B	a	b	A	B	b	b	c	b	a	A	b	b	b	b	a	a	b	a
	Segundo BARRÈRE	A	B	A	B	A	A	B	B	A	B	B	A	A	B	B	B	C	B	C
	Segundo BRISTOW	III IV	II	III	I	III	III	III I	I	III	III	I IV	III	II	III	II	I	VI I	III	I V

Tabela 1 - Classificação das tarefas do dia de trabalho da directora segundo as categorizações de conteúdos propostos por L. Dinis, A. Barrère e Bristow

Os pontos de vista contrastantes a partir dos quais se olha o trabalho do director reflectem-se ainda nos gráficos (1, 2 e 3) onde se representa as tarefas desempenhadas pelo director agrupadas em termos das categorias consideradas por cada autor.

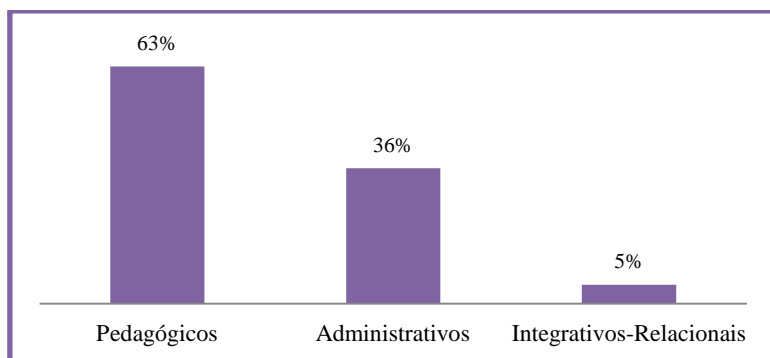


Gráfico 1 – Distribuição das categorias segundo Dinis

Gráfico 2 – Distribuição das categorias segundo Barrère

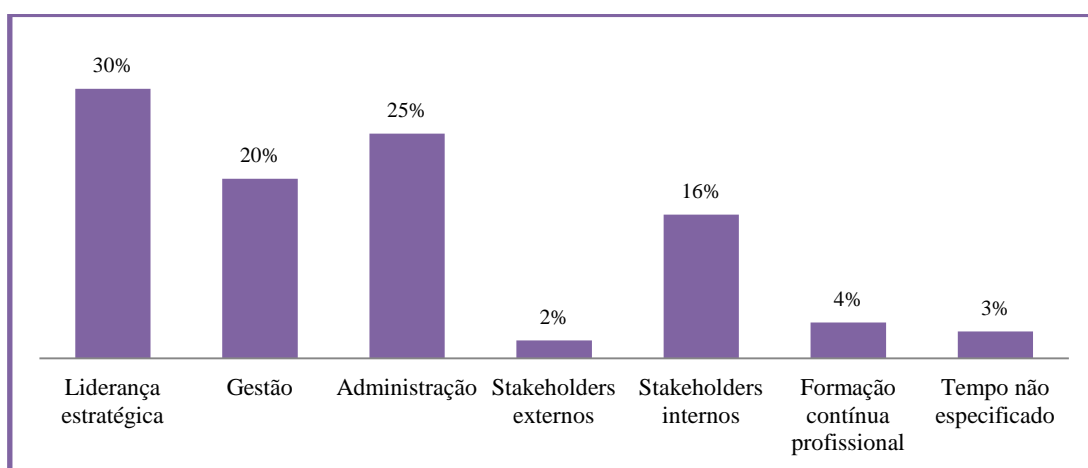
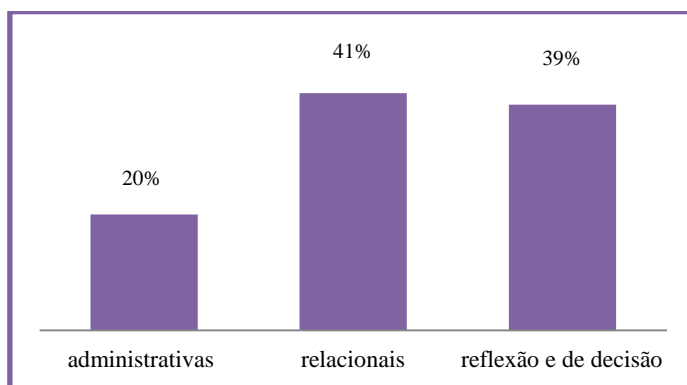


Gráfico 3 – Distribuição das categorias segundo Bristow

Os quadros apresentados, apesar de retratarem o mesmo dia de trabalho de uma mesma directora, traçam retratos tão dissimilantes da sua actividade que levam a leituras diferenciadas da sua actuação. Seguindo a perspectiva de L. Dinis concluímos

que a actividade diária da directora se centrou na dimensão pedagógica, tendo dedicado 63% do seu tempo a essa componente, ao contrário das tarefas administrativas que ocuparam 36% do seu tempo. A primazia, mesmo se menos acentuada, da dimensão pedagógica³⁹ reflecte-se igualmente na proposta de Bristow. No entanto, e quando/se perspectivado à luz destas observações, o dia de trabalho da director reparte-se, sem grandes oscilações, entre a liderança estratégica (30%), a administração (25%) e a gestão (20%).

A interessante análise de Barrère levanta outra ordem de questões que se predem com a conciliação problemática com os estudos de Dinis e Bristow. A especificidade da nomenclatura utilizada, sobretudo as duas últimas categorias («Relacionais» e «Reflexão e decisão») e a reduzida subdivisão das categorias (impedindo uma percepção mais completa do pensamento da autora) dificultam uma leitura comparativa eficaz. As tarefas com mais peso no trabalho diário da directora enquadram-se na categoria «relacionais», que recordamos está subdividida em: «Reuniões, Presença no terreno, Gestão de conflitos, Capacidade de influência». Ora, a questão que se coloca é de saber até que ponto o trabalho desenvolvido no dia-a-dia de um líder de uma escola não é sempre relacional. Em que medida é que um director de uma escola não exerce ou procura exercer sempre uma magistratura de influência?

Embora reconhecendo que é possível identificar acções do líder em que a dimensão relacional está mais presente, consideramos que se trata de uma prática intrínseca à própria função de dirigir pessoas ou de liderar uma organização. Nessa perspectiva, podemos considerar que não estamos perante uma categoria, em sentido pleno, já que não é possível estabelecer fronteiras precisas que a diferencie das restantes. A última categoria apresentada, ainda que de modo mais mitigado, pelo viés da listagem das subcategorias em que se desdobra, levanta, também ela, algumas reservas que se prendem com a excessiva abrangência da categoria criada. O sub-título que a identifica, «condução da política da escola», é sintomático da pouca operacionalidade de categorias tão latas, tornando-se sacos-significantes em que pode caber uma panóplia considerável de tarefas que o líder tem a seu cargo.

Do cotejo das categorizações apresentadas por Dinis, Barrère e Bristow ressalta a constatação de que as tipologias escolhidas enformam o olhar lançado sobre as acções

³⁹ Apesar do termo não ser utilizado, lemos em «liderança estratégica» uma referência à dimensão pedagógica da actividade do líder escolar. Sustentamos esta leitura na indicação de algumas subcategorias que dela fazem parte, nomeadamente «observação de aulas, formas de auto-avaliação, plano de melhoria da escola». Sobre a desadequação do conceito, veja-se nota 2 deste capítulo.

de liderança da directora, na medida em que nelas se inscrevem abordagens metodológico-conceptuais diferenciadas e veiculam pontos de vista divergentes acerca dos processos sociais observados. Não chegando a traçar retratos antagónicas, concluímos que diferentes quadros de análise originam percepções assaz diferentes que condicionam e determinam a apreensão que se faz do exercício de liderança da directora de agrupamento. Por outro lado, a aproximação comparativa de teorias evidencia a indispensabilidade de contextualização, pelo viés de definições claras e precisas, dos conceitos utilizados.

3. O dia de trabalho da directora – outra perspectiva

Tendo como ponto de partida as tipologias que aqui analisamos, procuramos olhar para o dia de trabalho da directora segundo uma outra perspectiva. Perante a não existência, a nível nacional, de um quadro de referência que defina os padrões de desempenho dos directores de escola, é do lado dos normativos legais que podemos encontrar alguns indicadores conducentes à construção de uma proposta metodológica para a análise das dimensões do desempenho da directora.

3.1. O trabalho da directora – A natureza das tarefas

As mais recentes mudanças legislativas no âmbito da gestão dos estabelecimentos escolares decorrem da publicação do Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de Abril e da Portaria nº 266/2012 de 30 de Agosto. Este último normativo reveste-se de grande importância para as questões que aqui analisamos, uma vez que, regulamentando a avaliação do desempenho docente dos directores de agrupamentos de escolas⁴⁰, estabelece os parâmetros sobre os quais incide a referida avaliação e define as componentes dos compromissos do director. Esta regulamentação da avaliação do director visa, segundo julgamos, ajustar este processo à mudança de paradigma na gestão da escola⁴¹. Os novos modelos de regulação das políticas e da acção públicas e *new public management* se por um lado propõem o reforço da autonomia das escolas, por outro sujeitam-nas ao escrutínio público e controlo social da comunidade envolvente. Estas transformações abrem caminho para a operacionalização de uma efectiva prestação de contas, ao mesmo tempo que promovem a individualização da liderança escolar (Barroso & Carvalho. 2009).

Importa ainda considerar que o normativo, apesar de publicado em 2012, teve ainda uma reduzidíssima aplicação⁴². Nos últimos anos, as escolas e os seus directores

⁴⁰ A lei regulamenta ainda a avaliação do desempenho docente dos directores dos centros de formação de associação de escolas e dos directores das escolas portuguesas no estrangeiro.

⁴¹ Não encontramos em nenhum momento uma referência explícita que tivesse existido por parte do legislador a intenção de ajustar a avaliação dos dirigentes com o novo modelo de regulação da política pública de educação. A leitura que fazemos sustenta-se nas reiteradas referências no normativo à avaliação externa das escolas e no peso que esta avaliação tem na classificação final do director.

⁴² Com efeito, a grande maioria dos directores de escola, se não mesmo a sua totalidade, foi eleita com base na legislação anterior, aplicando-se do referido normativo apenas as disposições transitórias. Esta situação deve-se ao facto de os directores ainda não terem terminado o seu mandato, mas deve-se

têm vivido tempos de grande indefinição devido, entre outras causas, aos sucessivos movimentos de retracção da rede de estabelecimentos escolares e à consecutiva criação de agrupamentos de grandes dimensões. Este facto deu origem a que poucos directores estivessem em condições legais para poderem apresentar a sua carta de missão, aplicando-se por isso as normas exaradas nas disposições transitórias da referida portaria (Art.º 16). É, pois, na sequência da implementação deste novo modelo de regulação de políticas públicas em educação, com uma cada vez maior presença de uma cultura da avaliação, que surgem as alterações à avaliação dos líderes escolares, e é também com base neste normativo que estruturamos a nossa análise do trabalho da directora.

A Portaria nº 266/2012 de 30 de Agosto começa por explicitar os parâmetros de avaliação interna, a saber: os compromissos (com base nos indicadores de medida assumidos em termos de eficácia, eficiência e qualidade); as competências de liderança, de visão estratégica, de gestão e de representação externa demonstradas; a formação contínua realizada (Art.º 4º). O segundo instrumento de avaliação do director é a carta de missão onde o director enuncia os compromissos a atingir e que «devem considerar os resultados a alcançar no quadro da concretização do projeto educativo e do plano anual de atividades, bem como da gestão dos respetivos recursos humanos, financeiros e materiais» (Art.º 6º).

Tendo por base a definição destas competências e destes compromissos, e na esteira de L. Dinis (1997), gizamos um quadro onde procuramos retratar o dia de trabalho da directora à luz de quatro grandes categorias:

- a natureza das tarefas
- os espaços
- o tempo
- os intervenientes

Subdividimos a primeira categoria (natureza das tarefas) constituindo quatro grupos: Tarefas de natureza Pedagógica; Tarefas de natureza gestionária; Tarefas de natureza administrativa; Tarefas de natureza relacional, que dividimos em subcategorias, que surgem representados no quadro nº 6.

igualmente à circunstância atípica da constituição de inúmeras Comissões Administrativas Provisórias por força das agregações de agrupamentos.

Natureza das tarefas do director		
Categorias	Subcategorias	Códigos
Pedagógica	Processo de ensino e aprendizagem Projecto Educativo de Escola Plano Anual de Actividades Regulamento Interno Avaliação dos resultados dos alunos Avaliação de desempenho do Pessoal Não Docente Avaliação de Desempenho do Pessoal Docente Auto-avaliação Plano de Melhoria Curricula Questões disciplinares Reuniões	P
Gestão	Gestão dos recursos financeiros Gestão dos recursos humanos Qualificação do Pessoal Não Docente Qualificação do Pessoal Docente Organização e gestão dos recursos materiais	G
Administrativa	Expediente Andar pela escola Serviços de exames Acção social Actividades extra-aulas Inquéritos Reporte de dados	Ad
Relacional	Relações com a comunidade externa Prestação de contas Participação em eventos Participação em órgãos ou comissões Parcerias	R

Quadro 6 – Natureza das tarefas do director de escola

Será, pois, a partir deste quadro conceptual que analisaremos o dia de trabalho da directora, apresentado em tabela de contingência (tabela 2). Porque não nos interessa, no âmbito desta análise, particularizar as actividades ao nível das subcategorias, apenas apresentamos um código para as categorias, remetendo para posteriores estudos uma análise mais aprofundada desta matéria.

Identificação das tarefas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Duração das tarefas	5 min	5 min	10 min	2 min	3 min	1 min	1 min	1 min	11 min	2 min	3 min	6 min	36 min	1 min	1 min	1 min	3 min	8 min	2 min	2 min
Natureza das tarefas	G	G	P	R	Ad	G	G	G	Ad	Ad	P	G	P	Ad	G	G	G	Ad	G	G
Intervenientes	ShI	ShI	ShI	ShE	ShI	ShE	ShI	ShI	ShI	ShI	ShI	ShI	ShI	ShI	ShI	ShI	ShI	ShI	ShI	ShI
Espaços	EO	ED	ED	ED	ED	EO	ED	ED	ED	ED	ED	ED	ED	ED	ED	ED	EO	EO	EO	EO

Identificação das tarefas	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
Duração das tarefas	2 min	5 min	4 min	4 min	14 min	20 min	9 min	4 min	6 min	3 min	3 min	4 min	3 min	2 min	4 min	35 min	1 min	2 min	5 min	4 min
Natureza das tarefas	Ad	G	G	P	Ad	P	P	G	Ad	R	P	G	P	Ad	Ad	P	G	G	G	G
Intervenientes	ShI	ShI	ShI	ShI	ShI	ShI	ShI	ShI	ShI	ShI	ShI	ShI	ShI	ShE	ShI	ShI	ShI	ShI	ShI	ShI
Espaços	EO	EO	EO	ED	ED	ED	ED	ED	ED	ED	ED	ED	ED	ED	ED	ED	ED	ED	ED	ED

Identificação das tarefas	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59
Duração das tarefas	5 min	5 min	3 min	4 min	2 min	1 min	3 min	8 min	2 min	1 min	5 min	5 min	2 min	3 min	1 min	10 min	25 min	5 min	20 min
Natureza das tarefas	G	P	G	P	Ad	G	Ad	R	Ad	G	P	Ad	Ad	G	G	P	P	G	P
Intervenientes	ShE	ShI	ShI	ShI	ShI	ShI	ShI	ShI	ShI	ShI	ShE	ShI	ShI	ShE	ShI	ShI	ShI	ShI	ShI
Espaços	ED	ED	ED	ED	ED	ED	ED	ED	ED	ED	ED	ED	ED	ED	ED	ED	ED	ED	EO

Tabela 2 - Classificação das tarefas do dia de trabalho da directora: Natureza; Duração; Intervenientes; Espaço

3.2. O trabalho da directora – Os espaços

Foram identificados oito locais diferentes de actuação, que reagrupamos em dois grandes grupos de modo a distinguir o «território natural», tal como o descreve Luís Dinis⁴³, e os restantes espaços. Para além destes dois grandes espaços de intervenção, que podemos considerar como preferenciais, incluímos igualmente uma terceira categoria que corresponde às deslocações realizadas fora do espaço da escola (quadro 7). Apesar de não o termos observado no dia de trabalho que acompanhamos, consideramos que deve ser tido em conta na análise da actividade dos directores de escola.

Categorias	Subcategorias	Códigos
Salas da direcção	Gabinete Sala de trabalho	ED
Outros espaços da escola	Sala dos professores Secretaria Refetório Corredores Espaços exteriores Salas de aula	EO
Espaços fora da escola	Noutras instituições parceiras	EE

Quadro 7 – Categorização e códigos dos locais onde decorre a acção da directora

À multiplicidade de espaços corresponde uma localização privilegiada – o espaço da direcção –, já que 84% do tempo de trabalho da directora é aí realizado, com mais permanência na sala comum à direcção (a sala de trabalho, mais pequena e resguardada, é utilizada apenas quando o assunto tratado

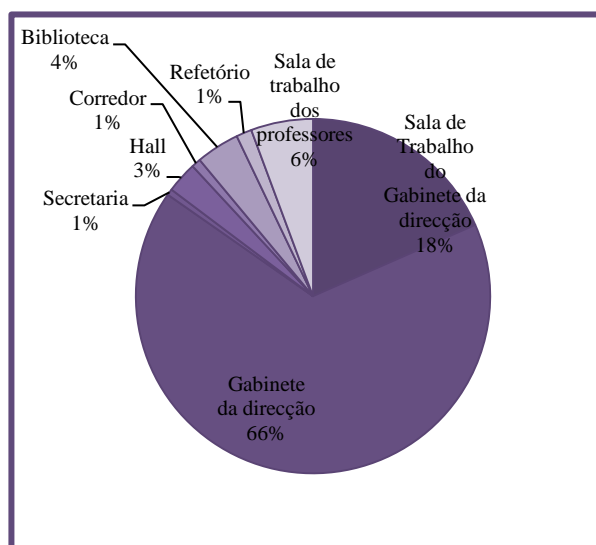


Gráfico 4 - Locais onde decorre a acção da directora

⁴³ Na esteira de Holmes e Wynne, Dinis considera que, tendo em conta a diferenciação hierárquica e funcional existente no espaço escolar, pode-se considerar a presença de territórios próprios a cada grupo, acrescentando que o gabinete da direcção é o território natural do gestor escolar (Dinis, 1997: 175).

requer reserva ou maior concentração), como se pode observar no gráfico (4) que aqui se apresenta. Este espaço está aberto à comunidade, como a directora fez questão de sublinhar, que dele faz uso amiúde: esteve acompanhada em 84% do tempo total do seu dia de trabalho, conforme o demonstram os gráficos 4 e 5. O oxímoro que emprega para descrever a sua política de atendimento «a porta está fechada mas aberta» dá conta da disponibilidade que caracteriza as inter-relações que estabelece com quem a procura, recebendo de igual modo professores, alunos, funcionários e elementos exteriores à escola.

Por outro lado, importa ainda destacar o facto de que as deslocações que efectuou foram numa larga percentagem ditadas pelo seu desejo de o fazer. Compreendemos mais tarde, aquando da entrevista, que o *passeio* pelos vários espaços da escola é uma prática, senão diária pelo menos muito frequente da directora, que deste modo dá conta dos rituais que pontuam os seus dias: «Procuro chegar, procuro ir ao bar, atravessar a escola, ir ao bar, ir à sala de convívio, olhar para as coisas passar no corredor, olhar para as salas, ver se há coisas fora do sítio, alunos sentados em sítios que não devem. Qualquer coisa que dê nas vistas». Para além de se deslocar para verificar o estado das coisas, a directora faz dessas viagens pelos espaços da escola momentos de trabalho com quem aí trabalha. Este facto foi particularmente notório na biblioteca onde, para além de tratar de

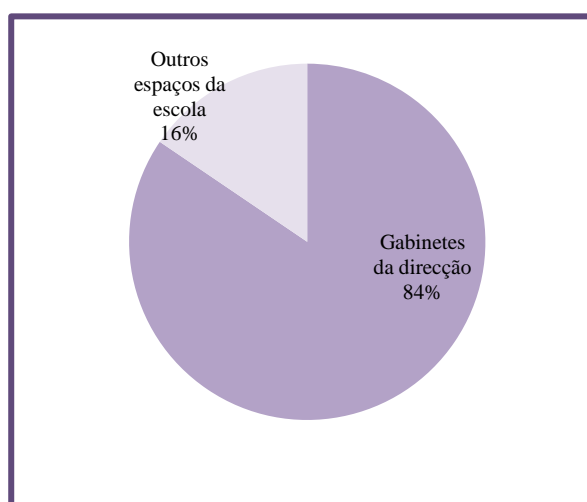


Gráfico 5 - Categorização de espaços/ acção

assuntos com a professora bibliotecária, foi ainda abordada por duas docentes que se deslocaram a esse local sabendo que a directora lá se encontrava. Estas circunstâncias reforçam a percepção que fomos construindo de disponibilidade no atendimento informal e nas respostas às várias solicitações que vai recebendo.

3.3. O trabalho da directora – O tempo

Sem surpresa, comprovamos o que a literatura tem unanimemente apontado como sendo as características essenciais do trabalho diário dos directores: a brevidade, a variedade, a fragmentação da sua acção (Barrère, 2005; Cattonar, 2006; Mintzberg, 2011). Uma observação do gráfico que aqui se apresenta (gráfico 6), permite-nos verificar que das 59 tarefas realizadas durante o dia observado, 20 duraram 2 minutos ou menos, enquanto as actividades com duração entre 2 e 5 minutos foram 25, perfazendo cumulativamente 75% da totalidade das tarefas e apenas 7 tiveram uma duração superior a 15 minutos, o que diz bem da brevidade, da diversidade e da fragmentação da acção da directora. Mais do que uma directora *de corredor* ou uma directora *de gabinete*, julgamos que estamos perante uma directora cuja atitude designamos metaforicamente de *porta aberta*, querendo com esta expressão dar conta de uma disponibilidade de ouvir e interagir com os outros. Tal podemos presenciar aquando da observação que fizemos do seu dia de trabalho. Particularmente significativa desta sua postura perante a comunidade que dirige foi o pedido efectuado por um aluno que se deslocou ao gabinete da direcção para tratar de uma questão que nada tinha a ver com

assuntos escolares (actividade 30). O aluno pretendia a ajuda da directora para encontrar um novo dono para a cadela do avô que já não podia guardar. A naturalidade com que um aluno, antigo na escola e por isso conhecedor da componente solidária da política da escola e que se

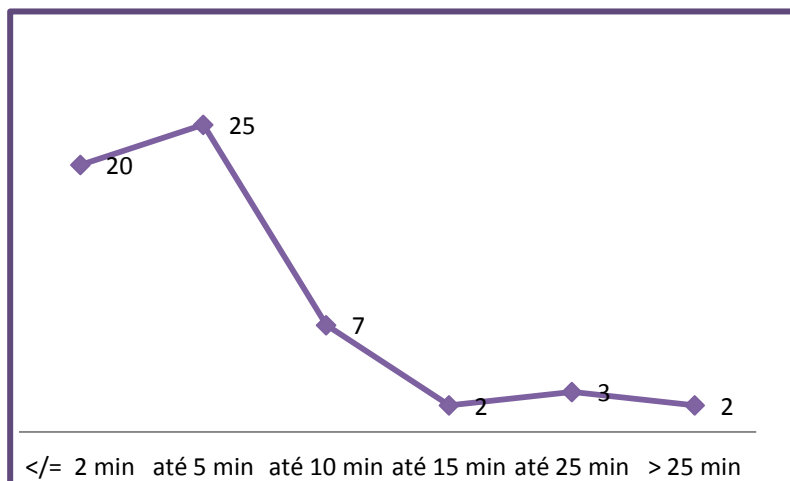


Gráfico 6 - Duração das tarefas

reflecte, por exemplo, na campanha de adopção de animais abandonados, bate à porta da directora para lhe pedir ajuda na resolução de um problema de âmbito familiar, é bem reveladora da política de *porta aberta* a que nos referíamos.

A multiplicidade de tarefas é, segundo Barrère (2005), simultaneamente estimulante e desgastante. A sobreocupação, com a realização de tarefas variadas,

fragmentadas e breves, pode paradoxalmente criar uma impressão de não produzir qualquer trabalho passível de ser quantificável. Esta é igualmente a percepção da directora que afirma:

tenho algumas dificuldades em gerir o meu tempo; portanto é um colega que traz uma questão e depois é um aluno e depois sou eu que passo no corredor e vejo não sei o quê para fazer, tenho o correio em cima da mesa, tenho o email para abrir e vou intercalando estas coisas todas. Muitas vezes chego ao fim do dia com a sensação de que não fiz nada porque não peguei num assunto ou num caso que tenha para tratar, mas de facto acabo por fazer mil e uma coisas.

Constata-se assim a existência de uma economia delicada do tempo em que um qualquer mico-problema pode alterar uma agenda já de si carregada. A rapidez de algumas tarefas assim com a sua multiplicidade acaba por conferir ao trabalho do director uma certa liberdade de actuação e de organização, impedindo a quantificação do seu trabalho apesar de o saber muito.

A questão da dificuldade de cumprimento de uma agenda, muito por via da fragmentação e diversidade das tarefas, marcadas muitas vezes pela «temporalidade da urgência» (Barrère, 2005: 59), que se prende com a alteração de calendários, com convocatórias imprevisíveis, ou seja, com circunstâncias excepcionais no funcionamento da escola, assume-se como uma prática que a directora considera dever alterar no futuro: «tenho alguma dificuldade em conseguir manter espaços de reuniões fixos. Nós temos estabelecido que [reunimos] à quarta-feira à tarde, e quando há alguma coisa que impede, e há muitas vezes, depois não conseguimos arranjar espaço. Se cá ficar como directora terei que mudar alguma coisa».

3.4. O trabalho da directora – Os interlocutores

As duas salas da direcção e os restantes espaços da escola são, pois, os palcos das (inter)acções da directora, onde recebeu e atendeu um vasto conjunto de pessoas. No estudo de Bristow a que anteriormente nos referimos, o autor propõe oito categorias, que apresentamos no quadro 5, entre as quais «Stakeholders internos», categoria que subdivide em «reuniões de equipa e briefings, assistentes pessoais e funcionários administrativos, responsável pela manutenção do site» (Bristow, 2007: 48). Não partilhando por inteiro a análise, não deixamos de reconhecer a pertinência da

designação, que tem a vantagem de singularizar intervenientes que desempenham papéis diferenciados e que mantêm com a instituição relações de proximidade e até de intervenção diferentes.

O conceito de stakeholders entrou no vocabulário teórico da análise das organizações escolares⁴⁴, sendo utilizado, na grande maioria das ocorrências, sem adjectivação, para designar essencialmente os «membros da comunidade externa que interagem com a instituição (parceiros, instituições públicas, utentes, fornecedores, vizinhos, etc.)» (Azevedo, 2011: 89). Ora, a esta definição restrita preferimos a apresentada por Bryson que cita Nut & Backoff: «All parties who will be affected by or will affect [the organization's] strategy» (Nut & Backoff *apud* Bryson, 2004: 22). A abrangência da definição permite-nos uma posterior compartimentação em dois grandes grupos, segundo o quadro que apresentámos no ponto II. 2 deste trabalho e que retomamos aqui.

Actores Sociais Intervenientes na Escola		
Categorias	Subcategorias	Códigos
Stakeholders internos	Alunos Professores/educadores Assistentes técnicos Assistentes operacionais Psicólogo	ShI
Stakeholders externos	Governo Município Encarregados de educação Fornecedores Professores de outras escolas Parceiros de outras instituições (públicas ou privadas) Associações Mecenas Comunicação social local Ex-funcionários da escola	ShE

Quadro 8 – Intervenientes

Tal como expusemos no capítulo II. 3 deste trabalho, consideramos que a distinção proposta por Bristow, apesar das lacunas referidas, traz a mais-valia de contrariar uma utilização restritiva do conceito, que o limita ao grupo dos *interessados externos*. Tem ainda a vantagem de conceptualizar duas grandes áreas de influência dentro da comunidade escolar, identificando por um lado os que intervêm de um modo

⁴⁴ Veja-se o capítulo II.3 deste trabalho onde se procedeu à discussão deste conceito.

mais directo na organização porque lá trabalham (stakeholders internos), por outro lado os que possuem algum interesse na organização (stakeholders externos). Apoiamos esta distinção, não só na categorização de Bristow, mas igualmente nas considerações de T. Bush que recorre também ele à expressão stakeholders externos, o que deixa em aberto a possibilidade de constituição de outra(s) categoria(s) de stakeholders. Diz o autor: «Leaders have the main responsibility for generating and sustaining culture and communicating core values and beliefs both within the organization and to external stakeholders» (Bush, 2006: 19).

Da observação do gráfico que aqui se apresenta (gráfico 7) sobressai a preponderância do trabalho desenvolvido com um conjunto de intervenientes que designamos por *stakeholders internos*, retomando e adaptando uma categorização proposta por Bristow. Assim, verifica-se que o trabalho com os stakeholders internos ocupa a quase totalidade do tempo que a directora passa em interacção. Deste grupo destacam-se os professores, o que diz bem da centralidade do trabalho com os docentes.

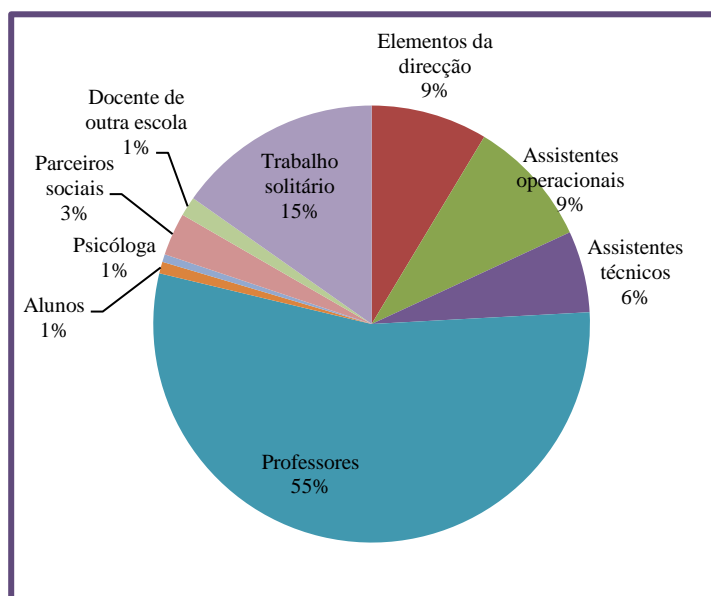


Gráfico 7 – Intervenientes/duração das interacções

Retirando os períodos em que trabalhou em solitário (53 minutos, ou seja, 15% do total), apenas 16 minutos (6%) correspondem a trabalho com stakeholders externos. Este dado é significativo em termos de percepção do carácter residual do trabalho com actores exteriores à escola e a preponderância com actores internos. Um dado ainda a referir é que a interacção como os stakeholders externos foi maioritariamente feita à distância. À excepção dos contactos com a ex-funcionária da escola e com o funcionário da autarquia, as restantes interacções com stakeholders externos foram realizadas por telefone. Enquadram-se nesta situação quer a conversa com a colega directora de um agrupamento vizinho, quer

os contactos com os técnicos da empresa de informática, quer ainda com o funcionário da empresa de telecomunicações⁴⁵.

Se olharmos para a conjugação dos valores de duas unidades de registo: a natureza das tarefas e os intervenientes, podemos ficar de algum modo surpreendidos com os resultados (Gráfico 8). Referimo-nos nomeadamente à preponderância das tarefas de natureza pedagógica, que ocupam 55% do dia de trabalho da directora. Estes valores explicam-se pela ocorrência de circunstâncias excepcionais e de acontecimentos imprevisíveis no funcionamento da escola. Referimo-nos, nomeadamente, ao processo de avaliação externa a que a escola estava a ser sujeita. Os valores são sobretudo o resultado de um número reduzido de tarefas de natureza pedagógica (revisão do RI; elaboração de um plano de melhoria da comunicação; escolha do símbolo a colocar na bandeira da escola) que, no entanto, decorreram durante períodos comparativamente mais longos.

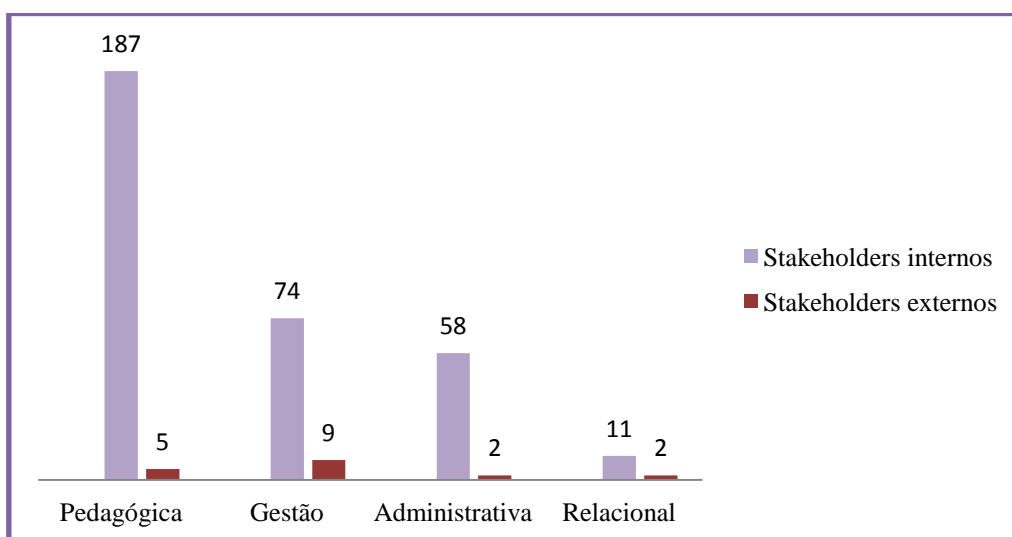


Gráfico 8 – Conjugação das unidades natureza das tarefas/intervenientes

Atentando agora nas actividades que tiveram uma maior duração, ou seja, que excederam os 15 minutos (n.ºs. 13, 26, 36, 57 e 59), e tendo em conta a classificação das tarefas do dia de trabalho da directora segundo as categorizações que propusemos (quadro n.º 6), verificamos partilharem uma mesma natureza, todas elas são tarefas de natureza pedagógica. As actividades n.ºs. 13, 36 decorrem directamente da circunstância

⁴⁵ Esta percentagem seria porventura mais elevada se tivessem sido contabilizados os contactos realizados por correio electrónico, que seguramente (e apenas podemos inferir da nossa própria experiência já que, como é natural, a eles não tivemos acesso) teriam como destinatários stakeholders externos.

do agrupamento se encontrar este ano em processo de avaliação externa, estando a visita à escola da equipa inspectiva agendada para o mês seguinte. As actividades n.ºs. 57 e 59, embora de modo lateral também estão relacionadas com o processo de avaliação da escola já que versam, a primeira, sobre a planificação de um plano de melhoria da comunicação da escola e a segunda sobre a criação de uma bandeira do agrupamento, num clara intenção de reforço da identidade do agrupamento e consequente construção de um maior sentimento de pertença por parte da comunidade escolar. A única actividade (n.º 26) que não se relaciona com o processo em curso de avaliação externa do agrupamento ocorreu como resposta à necessidade de resolução de um problema de âmbito disciplinar. Assim, a realização (actividade n.º 26) ou marcação (actividades n.ºs. 13, 36, 57 e 59) destas tarefas esteve ditada pela «temporalidade da urgência» (Barrère, 2005: 60), num caso a necessidade de preparar os documentos a apresentar à equipa da IGEC e no outro a resolução de uma potencialmente grave questão disciplinar.

Um segundo aspecto decorrente da análise do gráfico 8 que poderá provocar alguma surpresa diz respeito à relação entre as tarefas de natureza relacional e os stakeholders internos. Uma leitura mais apressada poderia indiciar uma contradição entre as referidas categorias tal como as definimos e os resultados apurados. Com efeito, parece existir um contra-senso na definição da natureza relacional das acções do director, que recordamos se inscreverem numa perspectiva de abertura da escola para a comunidade exterior (sob a forma de prestação de contas ou de relações com a comunidade envolvente), e na identificação dos intervenientes: os stakeholders internos. As actividades em causa (n.ºs. 30 e 48) reportam-se a tarefas executadas com stakeholders internos, respectivamente um aluno e um membro da direcção, mas têm *objectos* (o agregado familiar de um aluno e a administração de uma fundação que tem protocolo com o agrupamento) e alcances exteriores ao agrupamento, razão pela qual assim os consideramos.

4. A directora e o Projecto Educativo de Escola

O Projecto Educativo de Escola assume, como anteriormente vimos, um papel fulcral no âmbito das novas responsabilidades delegadas à escola em contexto de construção de uma reforçada autonomia. Sendo que a capacidade de liderança é consensualmente reconhecida como um elemento-chave para o sucesso das organizações (Costa, 2003; Leithwood & Riehl, 2003; Sanches, 2005), importa perceber o papel desempenhado pela directora no desenvolvimento do projecto. Interessa ainda compreender o modo como o documento é percepcionado pela comunidade escolar, se nele veêm inscritas a identidade da organização e as linhas orientadoras de uma acção colectiva partilhada por todos (Costa, 2003: 1324) ou se, pelo contrário, estamos perante um documento construído em resposta a um imperativo legal, transformando-se na designação de J. Costa em «projecto-ofício», «projecto-cerimónia» ou «projecto-inconsequente» (Costa, 2003: 1335)⁴⁶. Dada a natureza do nosso projecto de investigação⁴⁷, a visão que aqui apresentamos centra-se exclusivamente nas opiniões da directora e nos dados por nós recolhidos aquando da observação do seu dia de trabalho e dos documentos da IGEC.

Questionada acerca das motivações que conduziram à construção do projecto educativo de escola, a directora reconhece uma dualidade de razões:

Se a lei não tivesse imposto, se calhar, arranjávamos outros documentos parcelares, era um bocadinho o que antes existiu, que nos poderiam conduzir às mesmas coisas. Falo de mais um regulamento, falo de mais um regimento, mais um projecto, mais umas metas. Portanto enquanto documento foi um imperativo legal depois acho que o nosso primeiro projecto educativo resultou muito bem em termos de espelhar aquilo que de facto queríamos. Acho que tinha as coisas formuladas de uma forma que correspondia aos anseios do agrupamento.

A afirmação da directora torna claro que na génese da construção do PEE está um imperativo legal que não se assume, no entanto, como um constrangimento mas antes como um desafio e uma oportunidade de estruturar e de interligar documentos e práticas que se pautam ainda por uma deficitária correlação.

⁴⁶ Sobre estas questões, veja-se o capítulo II deste trabalho.

⁴⁷ O plano de estudos do presente curso estabelece de modo inequívoco as linhas orientadoras do percurso formativo mas igualmente do trabalho de projecto final, que deve debruçar-se numa situação circunscrita no tempo e centrada no trabalho do gestor. Estas orientações tão precisas, se por um lado se constituem como um guião precioso que indica o caminho a percorrer, por outro tolhe o investigador, não lhe concedendo a possibilidade de desvio por outros itinerários que possibilitariam o cruzamento das opiniões do gestor e as nossas próprias percepções com as da comunidade escolar.

O carácter interventivo que caracteriza a actuação da directora, a que anteriormente nos referimos, e que se concretiza na condução das tarefas que chama a si e no rigor e controlo do seu acompanhamento posterior, verifica-se também na concretização do PEE. A postura da directora é ditada pelo desejo de estar presente, de participar e de conduzir o processo, por isso afirma: «a equipa com que trabalhei nesta última revisão foi escolhida por mim: fui eu, uma representante dos coordenadores de directores de turma, foi a representante dos projectos na escola e foi um elemento escolhido de modo a representar os departamentos. Éramos quatro».

A elaboração do PEE esteve a cargo desse grupo restrito a quem cabia a articulação das propostas e das sugestões oriundas dos departamentos. A participação efectiva da comunidade escolar na concepção do PEE é um dos aspectos que a directora considera ter sido menos conseguido, opinião aliás corroborada pela IGEC. Aponta as dificuldades em «ouvir essa grande massa que é os encarregados de educação. Portanto, os contributos que chegaram, chegaram, os que não chegaram, não chegaram. Essa rede de base poderia ter sido mais alargada não o foi na altura porque não houve capacidade para o fazer». Para além da dificuldade de auscultação de toda a comunidade escolar, apontou ainda um segundo constrangimento, decorrente da articulação dos vários contributos porque, como explica, «acabam sempre por serem um bocadinho repetitivos, acabam sempre por deixar de parte alguns aspectos que as pessoas não trabalharam por serem mais difíceis».

É notória a importância que atribui ao PEE enquanto documento orientador da política educativa do agrupamento, não só pelo papel que decidiu nele ter, mas igualmente pela preocupação de tornar o documento partilhado e participado, por isso o levou à equipa de avaliação externa para que sobre ele se pronunciasse e apresentasse contributos, naquilo que considera ser «um enriquecimento». Reconhece, no entanto, que poderia e deveria ter uma maior relevância na vida da escola: «Tornou-se mesmo num instrumento [de gestão do agrupamento] não se tornou um instrumento mais eficaz porque tardamos em fazer essas alterações». Aponta ainda outros aspectos a melhorar de modo a torná-lo num instrumento de gestão mais eficaz: uma melhor e mais sistematizada articulação entre os vários instrumentos estruturantes da escola (PEE, PAA e PC) e uma prática de avaliação mais constante, isenta e eficaz, que reconhece ser uma tarefa difícil, tarefas que explica do seguinte modo:

aquilo que nos falta aqui fazer é conseguir fazer uma avaliação do PAA que não seja feita pelos próprios (não sei muito bem como hei de dizer isto), ou seja,

aquilo que a maior parte das escolas faz, e nós como as outras, é os dinamizadores realizam uma actividade e vão ver como é que correu. E isto é um bocadinho redutor, não é! Não só porque as pessoas não gostam de dizer mal daquilo que fazem como porque há uma dimensão que escapa, porque, realmente, para conseguir avaliar uma actividade deveríamos ser capazes de medir o impacto que essa actividade teve nas aprendizagens. Agora dizer isto é fácil, fazê-lo é muito mais complicado e portanto este aspecto não está de todo feito e que para existir uma ligação realmente com o PEE essa ligação tem de se conseguir fazer

Acrescentando mais à frente:

a parte mais importante do PEE acaba por ser um plano de melhoria, temos de reconhecer que temos de novamente de mexer porque o plano de melhoria que lá está não está traçado como hoje os planos de melhoria têm de ser, ou seja, é um plano de melhoria que tem uma calendarização para 4 anos e portanto diz o que foi conseguido em cada um desses 4 anos mas quando vamos avaliá-lo, e está em altura disso, acabamos por reconhecer que os aspectos em que não fomos eficazes... porque lá está é sempre a mesma coisa. Naquilo que se consegue, chega-se lá e não é preciso perceber porque é que se conseguiu. Conseguiu-se, está feito. O que não se consegue temos de escarpelizar as coisas e portanto, de facto, faltam ali coisas, aquele projecto de melhoria tem de ter objectivos mais curtos, as estratégias que lá se apontam têm de ser estratégias mais curtas no tempo, têm de ser mensuráveis em vários momentos e que possam ser sempre redefinidas ao fim daquele tempo e isso não acontece no nosso PEE actual: não temos dito em lado nenhum que tem de haver um acompanhamento uma avaliação mais sistemáticos, de modo a permitir uma redefinição, uma supervisão que fazem falta no PEE. Vamos ter que alterar esses aspectos, obviamente naquelas prioridades que estabelecemos estratégias que depois não fomos capazes de cumprir.

Concluimos que a directora exerce uma evidente e fundamental influência no desenvolvimento do PPE, mostrando uma notável percepção dos dilemas que desde a sua regulamentação estão na génese do PEE, e que retrata do seguinte modo:

Acho que [o PEE] pode ser um factor de mudança. Acho que neste agrupamento como na maioria dos agrupamentos que conheço a coisa é se calhar um bocadinho ao contrário. O PEE acaba por ser um bocadinho o espelho daquilo que o agrupamento já faz e não ser um factor de mudança, ou se calhar de início foi, assim como o nosso depois acabou por ser, dando-lhe importância, o agrupamento acabou por encontrar aí um espelho. Deixou de ser um factor de mudança para passar a ser um factor de identificação. Penso que isto aconteceu, não digo em todos obviamente, mas em muitos agrupamentos que conheço. Não

é mau, agora tem de se ter a capacidade de fazer dele um factor de inovação, além dessa identificação, não perder aquele factor de mola e acho que isso é um desafio de manter as coisas a funcionarem e de continuar a articular o PEE como os PAA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No momento em que termina este percurso analítico e interpretativo que empreendemos, norteado pelo desejo que tínhamos de equacionar o Projecto Educativo de Escola como um instrumento de liderança, importa esboçar algumas conclusões tendo em conta os objectivos gerais a que nos tínhamos propostos assim como a investigação que efectuámos.

O objectivo central deste estudo era o de perceber como é que o director de agrupamento de escolas faz a gestão do Projecto Educativo de Escola em contexto rural, se o apreende como mais uma técnica de gestão ou se como um instrumento de consolidação da dimensão autonómica da sua liderança. Este objectivo geral desdobrou-se, dando corpo a um conjunto de objectivos específicos que passamos a enumerar: caracterização da liderança da directora; apreensão das prescrições e auto-prescrições da directora relativamente à sua acção diária; compreensão das percepções (descritivas e avaliativas) que tem do seu trabalho; compreensão da importância que a directora atribui ao PEE (instrumento de gestão ou de liderança); identificação dos intervenientes no processo de desenvolvimento do PEE; caracterização da abrangência do PEE em termos de parcerias convocadas; apreensão do envolvimento da comunidade local no desenvolvimento do PEE.

Tendo em conta os objectivos traçados para a realização do nosso trabalho empírico (definição da metodologia e escolha das técnicas de recolha de dados) privilegiamos num primeiro momento uma abordagem qualitativa. No entanto, rapidamente constatamos que esta deveria complementar-se por uma análise quantitativa dos dados recolhidos ambas suportadas por uma revisão da literatura de referência sobre as organizações escolares e os seus gestores assim como sobre a concepção, desenvolvimento e representação do projecto educativo de escola. A este núcleo temático central vieram agregar-se outras questões suscitadas, entre outras situações, por regulamentações decorrentes da publicação de novos normativos legais (referimos nomeadamente à portaria 266/2012 de 30 de Agosto).

Assim, este projecto estruturou-se segundo três eixos de análise, que aqui retomamos, explanamos, apresentando as conclusões a que chegamos. Antes de mais procuramos apreender a construção dos papéis do director de agrupamento. A nossa atenção centrou-se nas tarefas e funções que a directora privilegia no seu quotidiano, assim como na definição dos espaços preferenciais da sua actuação e ainda na gestão

que faz do seu tempo. Da observação realizada e dos dados recolhidos verificamos que apesar da preocupação da directora em percorrer todos os espaços da escola, já que como explica gosta de “atravessar a escola, ir ao bar, ir à sala de convívio, olhar para as coisas passar no corredor, olhar para as salas, ver se há coisas fora do sítio”, o seu dia do trabalho decorre essencialmente no gabinete da direcção, que se constitui como o seu “território natural” (Dinis, 1997: 175). Aí atende as pessoas que a procuram numa atitude de disponibilidade e abertura às solicitações, que se encontra exemplarmente expressa na imagem que utilizou durante a entrevista para descrever a política que implementa de atendimento dizendo que «a porta [do gabinete de gestão] está fechada mas aberta», querendo com isto dizer que as pessoas da comunidade educativa sabem que apesar da porta se encontrar fechada está do lado de dentro alguém que as recebe.

Perpassa ainda da análise que efectuámos a preocupação da directora em conhecer e supervisionar todas as tarefas inerentes à orgânica da gestão do agrupamento, pese embora reconheça que há áreas, nomeadamente à financeira e informática, onde se sente menos à vontade, como explica:

Há trabalhos de gestão que de todo não me agradam e faço-as a contragosto e se os poder passar, passo-os: tudo o que tem a ver com questões demasiado financeiras, demasiado contabilísticas, tudo o que tem a ver com plataformas, tenho até dificuldades e preciso de apoio nesse aspecto.

Tendo consciência da necessidade de delegar funções, guarda para si as que considera estruturantes para a vida do agrupamento. Por outro lado, chama a si as tarefas que, por formação profissional, conhece menos bem como é o caso dos níveis de ensino do pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico, como explicou aquando da entrevista:

No 1º ciclo meto mais o nariz porque é, foi um aspecto, para mim, recente, mais novo, e porque há mais decisões a tomar assim, como é que digo, as decisões não são logo tomadas na hora porque o 1º ciclo não está aqui fisicamente, as colegas telefonam e a colega que toma conta do 1º ciclo, e que tem também o pré-escolar, é a, não toma a decisão de imediato portanto há sempre uma ingerência minha maior do que por exemplo na acção social e escolar ou nos profissionais. São assim as áreas que estão mais delegadas. Depois, mesmo assim precisava de delegar mais porque é um bocado sufocante, mas tenho dificuldade; se calhar por feitio, em delegar coisas

O seu dia de trabalho na escola reparte-se essencialmente entre tarefas de natureza diferenciada (administrativas; de gestão; relacionais) que partilham de uma mesma característica: a sua curta duração. Com efeito, na maior parte do seu tempo, a

directora dá resposta às urgências (Barrère, 2004), ou seja, atende telefonemas, recebe pessoas, resolve problemas. Exceptuam-se os dias em que, por marcação de agenda, vai a reuniões, O trabalho de reflexão é, como explica, relegado para o final do dia ou para o fim-de-semana:

raramente consigo aqui ter a concentração, a não ser depois das pessoas saírem, para pensar, para fazer um trabalho em que tenha de redigir, um trabalho em que tenha de fazer súmulas, um trabalho em que tenha de pensar. Esse trabalho, normalmente, faço-o das 5h30 às 8h quando cá fico, ou faço-o em casa, ou faço-o ao fim-de-semana. Por isso quando venho para aqui ao fim-de-semana sem ninguém mas com o computador e os *dossiers*, porque não dá jeito levar tudo para casa, faço esses tais trabalhos que requerem alguma concentração, porque no espaço do dia-a-dia, constantemente ...

Dos dados recolhidos sobressai a distribuição peculiar das tarefas que se organizam segundo temporalidades organizacionais diversas: antes de mais cíclica (marcadas pela proximidade dos festejos do Carnaval e do dia de São Valentim); a urgência que dá resposta ao aleatório e à contingência (o problema disciplinar com os alunos do 1º ciclo; a substituição de professores; a avaria de material informático...), ou ainda a temporalidade do projecto que contempla a dimensão de um trabalho tendo em vista objectivos próprios à escola. No caso em análise, verificou-se que o agrupamento estava a desenvolver um trabalho no âmbito da auto-avaliação de escola que, sendo uma temporalidade de projecto (tal como a define Barrère) não deixa de ser uma resposta à urgência, uma vez que o trabalho desenvolvido deveria estar concluído antes da vinda à escola da equipa de inspecção. Estas constatações permitem-nos mais uma vez verificar a dificuldade em estabelecer compartimentações estanques e fixas no que se refere ao trabalho da e nas organizações escolares, que se caracteriza antes por uma fluidez e diluição de fronteiras.

O segundo eixo da nossa análise centrou-se no estudo do modo como a directora de escola dá corpo a uma cultura de escola expressa no projecto educativo. Procuramos perceber qual tinha sido a sua participação na elaboração do projecto educativo de escola, a importância que atribui ao documento na gestão da organização. Foi ainda nosso objectivo perceber em que medida a sua actuação influencia o processo de desenvolvimento do projecto educativo de escola e se haveria alguma relação entre o exercício de liderança, a gestão e a construção de uma identidade de escola expressa no seu projecto educativo. A lucidez de raciocínio e de análise, que caracterizam a directora que observamos, Levam a traçar um retrato objectivos do trabalho desenvolvido, que

admite ter tido mérito, aliás reconhecido pela primeira avaliação externa a que a escola foi sujeita, e do trabalho a desenvolver. Reconhecendo que na sua génese esteve a resposta que se deveria dar a um imperativo legal, afirma a importância estruturante do PEE para o desenvolvimento e sobretudo melhoria da resposta educativa do agrupamento, facto que a levou a participar de modo activo na sua concepção. Retomamos aqui o excerto da entrevista que consideramos representativo das características da importância que atribui ao PEE:

Acho que [o PEE] pode ser um factor de mudança. Acho que neste agrupamento como na maioria dos agrupamentos que conheço a coisa é se calhar um bocadinho ao contrário. O PEE acaba por ser um bocadinho o espelho daquilo que o agrupamento já faz e não ser um factor de mudança, ou se calhar de início foi, assim como o nosso depois acabou por ser, dando-lhe importância, o agrupamento acabou por encontrar aí um espelho. Deixou de ser um factor de mudança para passar a ser um factor de identificação. Penso que isto aconteceu, não digo em todos obviamente, mas em muitos agrupamentos que conheço. Não é mau, agora tem de se ter a capacidade de fazer dele um factor de inovação, além dessa identificação, não perder aquele factor de mola e acho que isso é um desafio de manter as coisas a funcionarem e de continuar a articular o PEE como os PAA.

O terceiro e último eixo do nosso estudo procurou compreender e analisar a forma como a directora promove a escola enquanto espaço local educativo, que se reflecte nas parcerias que são convocadas para o projecto educativo, assim como no papel lhes é atribuído. As parcerias são sempre um factor de enriquecimento, constituindo-se como uma mais-valia uma vez que é na interacção entre actores que se joga a eficácia e eficiência dos projectos. No caso de um agrupamento de escolas em meio rural a cooptação de sinergias junto das forças vivas do concelho adquire mais acuidade, já que a busca de compromissos locais se faz junto de um número limitado de actores. Com efeito, a reduzida densidade demográfica é potenciadora do desempenho de vários papéis por um só indivíduo, constituindo-se como factor para a emergência de práticas organizacionais singulares, que dão um outro significado à imagem da rede utilizada para caracterizar as relações de parcerias que sustentam o trabalho educativo.

Ao chegarmos ao termo deste projecto, podemos concluir que perpassa uma clara percepção de que a directora revela um forte desejo de introduzir mudanças na organização escolar com vista à melhoria do serviço prestado, e que verbaliza com acuidade, o que nos permite concluir que estamos perante uma liderança

transformacional que oscila entre as categorias de «liderança democrática» e «liderança facilitadora». Quando desafiada a apresentar uma definição do agrupamento responde imediatamente: «Uma organização em mudança em busca da melhoria», revelando desta forma a visão transformacional que defende. Reconhece igualmente que procura que esse movimento de mudança seja partilhado pelos restantes elementos da comunidade escolar, por isso, a certa altura afirma, referindo-se aos resultados da avaliação externa do agrupamento, que prevê fracassos, e às mudanças que será necessário introduzir para melhorar o desempenho da escola: «Isto [o processo de mudança] tem de ser participado, tem de ser sentido e isto [os resultados da avaliação externa] é um factor que vai ajudar».

Ao longo desta investigação foi-se tornando claro a cada vez maior preponderância da figura institucional do director de agrupamento na definição da política educativa implementada em cada agrupamento de escolas. A regulação nacional das políticas educativas tem vindo a construir um quadro legislativo que introduz uma cadeia de dependências entre o projecto de intervenção, o projecto educativo e a carta de missão, que retira ao projecto educativo o lugar genésico que os anteriores normativos lhe outorgavam. Consideramos tratar-se de uma clara desvirtuação do conceito de projecto educativo de escola tal como foi inicialmente definido, centrando na figura do director as decisões que antes eram o resultado de discussões e partilhas entre a comunidade escolar. O projecto educativo deixa de ser um instrumento estratégico de implementação de uma política de escola, passando a ser um instrumento da implementação da política do director de agrupamento. Trata-se, segundo julgamos, de um retrocesso nas dinâmicas colaborativas e participadas construídas em algumas escolas, com a preponderância a recair na figura unipessoal do director de agrupamento, coadjuvado pelo conselho geral de escola, já que a esse órgão cabe a selecção do director.

A questão abra novos caminhos de investigação que se prendem com a verificação da interdependência efectiva, ou não, entre três documentos que consideramos essenciais para esta problemática; referimo-nos ao projecto de intervenção do director, à carta de missão e ao projecto educativo de escola. Importaria, no contexto de uma nova investigação infirmar ou confirmar as hipóteses interpretativas que sustentámos verificando as dimensões, porventura novas, que os projectos educativos vão assumindo na consecução do serviço educativo prestado pelas escolas.

BIBLIOGRAFIA

AFONSO, A., CASTRO, R. V. & ESTEVÃO, C. (1999). *Projectos Educativos, Planos de Actividades e Regulamentos Internos (avaliação de uma experiência)*. Cadernos do CRIAP Junho. Porto: Edições Asa.

AFONSO, N. (1999). «A autonomia e a avaliação do desempenho das escolas públicas». In *Aprender* n.º 23. Escola Superior de Educação, pp. 41-52.

AFONSO, N. (1999). *Investigação Naturalista em Educação – Um guia prático e crítico*. Lisboa: Asa Editores.

AFONSO, N. & VISEU, S. (2001). *A reconfiguração da estrutura e gestão das escolas públicas dos ensinos básico e secundário- Estudo extensivo*. <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/7125/1/relatorio4.pdf>. Documento electrónico consultado em 5 de Maio de 2013.

ALBARELLO, L., DIGNEFFE, F., HIERNAUX, J.P., MAROY C., RUQUOY, D. & SAINT-GEORGES, P., (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa: Gradiva.

AMIGUINHO, A. (1999). «Agrupamentos educativos, territorialização e autonomia: raízes estruturais e efeitos de superfície». In *Aprender*, n.º 23. Portalegre: ISEP, pp. 18-24.

AMIGUINHO, A. (2003). «A construção progressiva de um projecto de intervenção em meio rural: de Obstáculo a Recurso (Região do Nordeste Alentejano)». In *Aprender*, 28, pp. 20-37.

AMIGUINHO, A. (2005). «Educação em meio rural e desenvolvimento local». In *Revista Portuguesa de Educação*, 18 (2). Universidade do Minho, pp. 7-43.

AZEVEDO, J. (2003). *Cartas aos Directores de Escola*. Porto: Edições Asa.

AZEVEDO, J. (2008). «A educação de todos e ao longo de toda a vida e a regulação sociocomunitária da educação» documento electrónico http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/3954/1/021_A_regula%C3%A7%C3%A3o_socioecomunit%C3%A1ria_da_educa%C3%A7%C3%A3o.pdf consultado em 03-2-2013.

AZEVEDO, J. M. (2005) «Avaliação das Escolas: Fundamental Modelos e Operacionalizar Processos». In M. I., Miguéns (dir.) *Avaliação das escolas, modelos e processos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp. 14-99.

AZEVEDO, R. (coord.) (2011). *Projectos Educativos: Elaboração, Monitorização e Avaliação – Guião de apoio*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.

- BARBIER, J.-M. (1993). *Elaboração de Projectos de Acção e Planificação*. Porto: Porto Editora.
- BARBIERI, H. (2002). *O Projecto Educativo e a Territorialização das Políticas Educativas*. Porto: Universidade do Porto – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (tese de mestrado). documento electrónico <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/19747/2/59242.pdf> consultado em 03-10-2012.
- BARRERE, A. (2005). *Sociologie des Chefs d'Établissement* Paris: PUF.
- BARROSO, J. (1992). «Fazer da escola um projecto». In CANÁRIO, Rui (org.), *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa, pp. 17-55.
- BARROSO, J. (1993). *Educação para Todos. Escolas, projectos, redes e Territórios: educação de todos, para todos e com todos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- BARROSO, J. (1994). «Do projecto educativo à planificação e gestão estratégica da escola». *Noesis* nº 31, Julho/Outubro, pp. 26-28.
- BARROSO, J. (1996). *A Administração da Educação. Ao caminhos da Descentralização*. Lisboa: Edições Colibri.
- BARROSO, J. (1999). «A escola entre o local e o global – Perspectivas para o Século XXI. O caso de Portugal». In BARROSO, João (org.), *A Escola entre o Local e o Global – Perspectivas para o Século XXI*. Lisboa: EDUCA, pp. 129-142.
- BARROSO, J. (2000). «Autonomia das escolas: da modernização da gestão ao aprofundamento da democracia». In Costa, Jorge Adelino; Mendes, António Neto; Ventura, Alexandre (org.). *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro, p. 165-183.
- BARROSO, J. (2003). «Organização e regulação dos ensinos básico e secundário, em Portugal: sentidos de uma evolução», *Educação & Sociedade*, 24 (82), pp. 63-92.
- BARROSO, J. (2004). «A regulação da educação como processo compósito: tendências e desafios». In COSTA, J., NETO-MENDES, A. & VENTURA. A. (orgs.), *Políticas e Gestão Local da Educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 13-22.
- BARROSO, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- BARROSO, J. (2006). «O Estado e a educação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. In: BARROSO, J. (Org). *A regulação das políticas públicas de educação: espaço, dinâmicas e actores*. Coimbra: EDUCA; UI&DCE.
- BARROSO, J. (2011). «Direcção de escolas e regulação das políticas: em busca do unicórnio». In Neto-Mendes, A., et alii (orgs). *A emergência do director da escola: questões políticas e organizacionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- BARROSO, J. & CARVALHO, L. M. (2009). «La gestión de centros de enseñanza obrigatória en Portugal». In J. Gairín (Ed.), *La gestión de centros de enseñanza obligatoria en Iberoamérica*. S.l.: Redage.
- BARROSO, J., CARVALHO, L. M.; FONTOURA, M. & AFONSO, N. (2007). «As Políticas Educativas como objecto de estudo e de formação em Administração Educacional». In *Sísifo / revista de ciências da educação* n.º 4 set / dez, pp. 5-20.
- BASS, B. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.
- BASS, B. (1990). «From transitional to transformational leadership: learning to share the vision» in *Organizational Dynamics*, Inverno, 99, pp. 140-148.
- Bass, B. (1999). «Two decades of research and development in transformational Leadership». In *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8, 9-32.
- BENNIS, Warren & NANUS, Bert (1985). *Leaders: The Strategies for Taking Charge*, Nova Iorque: Harper and Row.
- BENTO, A. (2008). «Os estilos de liderança dos líderes escolares da Região Autónoma da Madeira» in Costa, J., Neto-Mendes, A. & Ventura, A. (org.). *O Trabalho Docente e Organizações Educativas*, documento electrónico <http://hdl.handle.net/10400.13/55> consultado em 20-6-2013.
- BILHIM, J. (2005). *Teoria Organizacional: Estruturas e Pessoas*. Lisboa: ISCSP.
- BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- BOLÍVAR, Antonio (2006). «A Liderança Educacional da Direcção Escolar em Espanha: entre a Necessidade e a (Im)possibilidade». *Administração Educacional*, 6, 77-94.
- BRISTOW, M. (2007). *A life in the day of a headteacher*.
- BRYSON, J. M. (2004). *What to do when stakeholders matter*. Routledge.
- BUSH, T. (1998). «Organisational culture and strategic management». In D. Middlewood and J. Lumby (Eds.), *Strategic Management in Schools and Colleges*. London: Paul Chapman, pp. 32-46.
- BUSH, T. (2011). *Theories of educational leadership and management*. London: Sage.
- CAETANO, J. M. (2005). *Estilo de Liderança e Relações Interpessoais e Intergrupais em Contexto Escolar*. Documento electrónico <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/672/1/LC183.pdf> consultado em 20-6-2013.

- CANÁRIO, M. B. (1992). «Escolas profissionais: autonomia e projectos educativos». In Canário, R. (org.), *Inovação e Projecto Educativo da Escola*. Lisboa: Educa, pp. 109-134.
- CANÁRIO, R. (org.) (1992). *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa.
- CANÁRIO, R. (1999). «A escola, a autonomia e a “territorialização” da acção educativa». In *Aprender*, n.º 23. Portalegre: ISEP, pp. 25-31.
- CANÁRIO, R. (2000). «A escola no mundo rural. Contributos para a construção de um objecto de estudo». In *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 14, pp. 121-139.
- CANÁRIO, R. (2007) «Escola/família/comunidade para uma sociedade educativa» documento electrónico disponível em <http://www.cnedu.pt/files/pub/EscolaFamilia/7-Conferencia.pdf>, consultado em 02-12-2012.
- CARVALHO, A. e DIOGO, F. (2001). *Projeto Educativo*. Porto: Edições Afrontamento.
- CATTONAR, B. (2006). «Evolução do modo de regulação escolar e reestruturação da função de director escolar». In *Educação em Revista*, 44: pp. 185-208.
- CHAPUIS, R. (2004). «Espace rural». Documento electrónico <http://www.hypergeo.eu> consultado em 10-7-2013.
- CHARLOT, B. (1994). *L'École et le territoire: nouveaux espaces, nouveaux enjeux*. Paris: Armand Colin.
- COSTA, E. (2007). «Contributos para uma análise cognitiva da política de avaliação de professores». In *Sísifo / revista de ciências da educação* n.º 4 set / dez, pp. 49-58.
- COSTA, J. A. (1991). *Gestão Escolar – Participação. Autonomia. Projecto Educativo*. Lisboa: Texto Editora.
- COSTA, J. A. (1997). *O Projecto Educativo da Escola e as Políticas Educativas Locais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- COSTA, J. A. (2000). «Liderança nas Organizações: Revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas». *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 15-33.
- COSTA, J. A. (2003). «Projectos educativos das escolas: um contributo para a sua (des)construção». In *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 24, nº 85, Dezembro, pp. 1319-1340.
- COSTA, J. A. (2004). «Construção de projectos educativos nas escolas: traços de um percurso debilmente articulado». In *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 17, nº 002. Braga: Universidade do Minho, pp. 85-114.

- COSTA, J. A., NETO-MENDES, A. & VENTURA, A. (orgs.) (2000). *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- COSTA, J. A. & TRIGO, J. R. (2008). «Liderança nas organizações educativas: a direcção por valores» in *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p. 561-582, out./dez.
- CAPUCHA, L. A. (2008). *Planeamento e Avaliação de Projectos – Guião Prático*. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- CHARLOT, B. (1994). *L'école et le territoire: nouveaux espaces, nouveaux enjeux*. Paris : Armand Colin.
- DENZIN, N. & LINCOLN, Y. (eds.) (2000). *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- D'ESPINEY, R. (2003). «Eixos estratégicos na intervenção do Projecto de Escolas Rurais do ICE». In *Aprender*, 28, pp. 38-43.
- DINIS, L. (1997). *O Presidente do Conselho Directivo – O Profissional como Administrador*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação _ Universidade de Lisboa (Tese de mestrado documento policopiado).
- DIOGO, J. (1998). *Parceria Escola – Família A Caminho de uma Educação Participada*. Porto: Porto Editora.
- ESTEVÃO, C (1998). *Gestão Estratégica nas Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação/Instituto de Inovação Educacional.
- FERNANDES, A. S. (1999). «Escola e autonomia». In MACHADO, J & CAMPINHO, G. (coord.) *Escola e Projecto*, Braga: Cadernos Escola e Formação, pp. 115-117.
- FERNANDES, A. S. (2004). «Município, cidade e territorialização educativa». In Costa, Jorge Adelino, Neto-Mendes, António & Ventura. Alexandre (orgs.), *Políticas e Gestão Local da Educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 35-44.
- FERNANDES, D. (1991). «Notas sobre os paradigmas de investigação em educação» *Noesis* nº18, pp.64-66.
- FERREIRA, F. I. (s. d.). «As parcerias educativas e o caso da relação escola-família». documento electrónico disponível em http://www.cf-francisco-holanda.rcts.pt/public/elo7/elo7_42.htm, consultado em 02-06-2013.
- FERREIRA, F. I. (2004). «Educação e local: animação, gestão e parceria». In Costa, Jorge Adelino, Neto-Mendes, António & Ventura. Alexandre (orgs.), *Políticas e Gestão Local da Educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 61-80.

FONTOURA, M. (1999). *Projectos Educativos de Escola: um Desafio à organização curricular na Escola*. Tese de Doutoramento Universidade de Lisboa Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

FONTOURA, M. (2001). «Projecto Educativo de Escola: Realidade ou Ficção?». In *Revista de Educação*, Volume X, Nº 1, Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, pp. 123-137.

FORMOSINHO, J. (1991). «Prefácio». In COSTA, J.A., *Gestão Escolar – Participação. Autonomia. Projecto Educativo*. Lisboa: Texto Editora, pp. 4-5.

FORMOSINHO, J. (1992). «O dilema organizacional da escola de massas». In *Revista Portuguesa de Educação*, 5 (3), pp. 23-48.

FORMOSINHO, J. (2004). «Evolução das Políticas e da Administração Educacional em Portugal». In *Administração Educacional*, nº 4 pp. 7-32.

GOETZ, J.P. & LECOMPTE, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid : Ediciones Morata, S.A.

GUIMAS, J. (2008). A Importância do Projecto Educativo na Concretização da Autonomia das Escolas. Universidade de Lisboa – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (tese de mestrado) documento electrónico http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/710/1/17502_Tese_Mestrado_Jesuina_Guimas_2008.pdf consultado em 28-10-2012.

HALL, H. R. (1984). *Organizações, Estrutura e Processos*. Rio de Janeiro: Prentice/Hall do Brasil.

HATTIE, J. (2003). *Teachers make a difference: What is the research evidence?* Paper presented at the Australian Council for Educational Research Annual Conference on Building Teacher Quality, Melbourne. Documento electrónico em: <http://www.educationalleaders.govt.nz/Pedagogy-and-assessment/Building-effective-learning-environments/Teachers-Make-a-Difference-What-is-the-Research-Evidence> consultado em 9.06-2013.

HILL, M. & HILL, A. (2009). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

INE (2009). «Sistema de Metainformação – Território» documento electrónico <http://www.ine.pt> consultado em 02-06-20123.

JOBERT, A. (2003). «Quelle régulation pour l'espace territorial?». In Terssac, Gilbert (dir.), *La théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel Reynaud*. Paris : La Découverte, pp. 135-146.

KLINKER, J.F. (2006). «Principalship». In English, F. (ed.), *Encyclophedia of Educational Leadership and Management* (797-802). London: Sage.

- LEITHWOOD, K. & RIEHL, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Philadelphia, PA: Laboratory for Student Success, Temple University.
- LIMA, L. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar : Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Instituto de Educação – Universidade do Minho.
- LIMA, L. (2002). «Modelos organizacionais de escola». In Machado, L. e Ferreira, N. (orgs.), *Políticas e Gestão da Educação* (pp. 33-53). Rio de Janeiro, DP&A Editora.
- LIMA, L. (2011), «O agrupamento de escolas como novo escalão da administração centralizada». In *Administração Escolar: Estudos*. Porto: Porto Editora, pp. 85-115
- MACEDO, B. (1995). *A Construção do Projecto Educativo de Escola. Processos de Definição da lógica de Funcionamento da Escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- MARTINS, E. C. (2009a). «Autonomia e gestão democrática das escolas portuguesas no contexto da descentralização». In *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, nº 14, pp. 95-125.
- MARTINS, E. C. (2009b). «Rompendo fronteiras: a escola aberta às parcerias e à territorialização educativa». In *Educação Unisinos* 13 (1), pp. 67-75.
- MATOS, F. (2008). «Novas parcerias numa educação para todos». In *Noesis* nº 75, pp. 26-29.
- MINTZBERG, H. (1986). *Le Pouvoir dans les organisations*. Paris: Les Editions d'organisation.
- NAVE, G. & FARIA, C. (1999). «Escolas e autonomia em construção». In MACHADO, Joaquim e CAMPINO, Gualter (orgs.), *Escola e Projecto*. Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul, pp. 109-114.
- OLIVEIRA, M. D. et alii (s/d.) *O Supervisor em busca do Projecto Educativo de Escola, de Qualidade*. Documento electrónico http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/152/Cad_7SupervisoeEmBusca.pdf?sequence=1 consultado em 26-12-2012.
- PARRY, K. & BRYMAN, A. (1996). «Leadership in Organizations». In Clegg, Steward, Hardy, Cynthia & Nord, Walter (eds.), *Handbook of Organizations*. London: Sage, pp. 447-467.
- PONTE, J. P. (2006). «Estudos de caso em educação matemática». *Bolema*, 25, pp. 105-132.
- RAMOS, M. C. C. (2001). *Os Processos de Autonomia e Descentralização à Luz das Teorias de Regulação Social – O Caso das Políticas Públicas de Educação em Portugal*. Universidade Nova de Lisboa – Faculdade de Ciências e Tecnologia (tese de

doutoramento). Documento electrónico <http://hdl.handle.net/10362/1009> consultado em 28-10-2012.

RIEUTORT, L. (2012). «Du rural aux ruralités». In *Revue Internationale d'Éducation* nº 59 avril. Sèvres, pp. 43- 52.

RODRIGUES, M. R. (2010). «As tecnologias de informação e comunicação e a escola em meio rural». In *Medi@ções – Revista On Line*. Documento electrónico <http://mediacoes.ese.ips.pt> consultado em 02-06-20123.

SANCHES, M. F. C. (1998). «Para uma compreensão democrática da liderança escolar: Da concepção hierárquica e racional à concepção participatória e colegial». *Revista de Educação*, VII (1), pp. 49-63.

SANCHES, M. F. C. (2005). «Liderança Educacional para a Mudança e Inovação: Os Desafios da Indeterminação em “Terra Incógnita”». In J. P. Ponte, J. Pintassilgo, & C. Galvão (Orgs.), *Itinerários- Investigar em Educação*. Lisboa: Centro de Investigação em Educação, FCUL, pp. 1579-1599.

SANTIAGO, P. *et alii* (2012), *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Portugal 2012*, OECD Publishing. Documento electrónico em <http://dx.doi.org/10.1787/9789264117020-en> consultado em 21-‘6-2013.

SANTOS, B. S. (1996). «Modernidade, identidade e cultura de fronteira». In Boaventura de Sousa SANTOS (org.) *Pela Mão de Alice – O Social e o Político na Pós-modernidade*, Porto: Edições Afrontamento, pp. 119-137.

SARMENTO, M. J. & FERREIRA, F. I. (1995). «Comunidades educativas: a ideia pedagógica e a realidade organizacional. In A. Estrela, J. Barroso & J. Ferreira (Ed.), *A Escola: Um Objecto de Estudo*. Lisboa: AFIRSE, pp. 349-383.

SERGIOVANNI, T. (2004). *Novos Caminhos para a Liderança Escolar*. Porto: Edições Asa.

SILVA, E. A. (1999). «Gestão estratégica e projecto educativo». In Machado, Joaquim e Campino, Gualter (orgs.), *Escola e Projecto*. Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul, pp. 63-103.

SILVA, E. A. (2000). «Gestão estratégica e projecto educativo». In COSTA, J. A., NETO-MENDES, A. & VENTURA. A. (org.). *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro, p. 217-237.

SILVA, P. (2004). «Contexto organizacional e relação escola-família: implicações e interdependências». In COSTA, J. A., NETO-MENDES, A. & VENTURA. A. (orgs.), *Políticas e Gestão Local da Educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 81-91.

SOUSA, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

SOUSA, M. J. (2000). *O Professor como Pessoa*. Porto: Edições Asa.

SPÍNOLA, M., MENDONÇA, A. & BENTO, A. (s. d.). «Liderança e Projecto Educativo de Escola: Relações, Discursos e Práticas». Documento electrónico <http://www3.uma.pt/alicemendonca/PEEguarda.pdf> consultado em 5 de Abril de 2013.

STAKE, R. E. (2000). «Case Studies». In Denzin, Norman e Lincoln, Yvonnas (eds.), *Handbook of qualitative research* London: Sage Publications, pp. 435--454.

STAKE, R. E. (2007). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Edição Calouste Gulbenkian.

THURLER, M. (2003). «Saberes de acción, saberes de innovación de los directores de centros», in G. PELLETIER (coord.), *Formar a los Dirigentes de la Educación*, Madrid: La Muralla, pp. 123-159.

VELOSO, L.; RUFINO I. e CRAVEIRO D. (2012). «Regulação de procedimentos na escola pública – Entre o centralismo formal e a apropriação informais». In *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 68, 2012, pp. 127-146.

VICENTE, N. (2004). *Guia do gestor escolar: da escola de qualidade mínima garantida à escola com garantia de qualidade*. Porto: ASA.

YIN, Robert K. (2005). *Estudo De Caso: Planejamento e Métodos*. 3ª edição. Porto Alegre: Bookman

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Lei 46/86 de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo)

Decreto-Lei nº 43/89 de 3 de Fevereiro (estabelece o regime jurídico de autonomia das escolas)

Decreto-Lei 115-A/98 de 4 de Maio (regulamenta a administração e gestão dos estabelecimentos escolares)

Lei nº 31/2002 (aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior)

Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de Janeiro (criação dos Conselhos Municipais de Educação)

Decreto-lei n.º 115/06, de 14 de Junho (criação dos Conselhos Locais de Acção Social)

Decreto-Lei nº 213/2006 de 27 de Outubro (definição da orgânica do Ministério da Educação)

Decreto Regulamentar nº 32/2007 de 29 de Março (definição das estruturas orgânicas das DRE)

Decreto-lei 75/2008 de 22 de Abril (regulamenta a administração e gestão dos estabelecimentos escolares)

Lei n.º 6/2012, de 10 de Fevereiro (altera a lei de criação dos Conselhos Municipais de Educação)

Decreto-Lei nº 41/2012, de 21 de Fevereiro (altera o Estatuto da Carreira Docente)

Decreto Regulamentar 26/2012 de 22 de Fevereiro (regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente)

Decreto-Lei 137/2012 de 2 de Julho (altera o DL 75/2008)

Portaria 266/2012 de 30 de Agosto (regulamenta a avaliação de desempenho dos directores de escolas e centros de formação)

Despacho Normativo 24/2012 de 26 de Outubro (regulamenta o processo de constituição e funcionamento da bolsa de avaliadores externos)

Despacho n.º 13981/2012 de 26 de Outubro (Estabelece os parâmetros nacionais para a avaliação externa da dimensão científica e pedagógica a realizar no âmbito da avaliação do desempenho docente)

ANEXOS

1. Guião e Protocolo de Entrevista
 - 1.1 Guião da entrevista (anexoI)

Objectivos Gerais:

1. Recolher informações sobre o percurso profissional da entrevistada
2. Identificar a percepção que a entrevistada tem da escola e do meio em que se insere
3. Conhecer a sua opinião acerca do funcionamento e organização da escola
4. Conhecer o modo como é percebido o cargo e as funções de dirigente escolar, tendo, nomeadamente, em conta a alteração legislativa do estatuto (presidente/directora)
5. Conhecer a sua percepção sobre o Projecto Educativo de Escola (PEE)
6. Perceber a influência da entrevistada no desenvolvimento do PEE

BLOCO 1: Percurso da directora (Biografia pessoal e profissional da entrevistada)			
Objectivos específicos	Questões gerais	Questões específicas	Relação entre as questões e os eixos de análise/capítulos
1. Recolher informações sobre o percurso pessoal e profissional da entrevistada	Breve historial da vida pessoal e profissional	- Situação académica e profissional - Formação específica no âmbito da administração escolar - Anos totais de docência - Ano em que foi colocado na escola/agrupamento - Cargos anteriores exercidos (onde) - Tempo de exercício da função de presidente e directora.	1; III.3.2
2. Perceber as relações entre as várias dimensões da personalidade da directora	Razões da assunção do cargo	- Circunstâncias que a trouxeram ao exercício	1; III 3.2

BLOCO 2: A directora, a escola e o concelho
(Visão sobre a escola e o meio em que se insere)

Objectivos específicos	Questões gerais	Questões específicas	Relação entre as questões e os eixos de análise
1. Conhecer a história do agrupamento	Caracterização do agrupamento em termos físicos, humanos (alunos; docentes; funcionários; encarregados de educação; pais)	- Ano de constituição do agrupamento - Número de escolas, turmas, alunos, docentes, não docentes (evolução dos números) - Principais características da escola (pontos fortes/fracos/desafios)	3 III 3.1 2 III 3.1
2. Conhecer a percepção da directora acerca do meio em que o agrupamento se insere	Opinião da entrevistada acerca da comunidade em que o agrupamento está inserido	- Descrição da comunidade onde a escola está inserida (pontos fortes/fracos/ desafios). - Caracterização das relações com o município - Caracterização das forças vivas da comunidade que interagem com o agrupamento	3; III 3.1 3 III 3.1/3.2 3III 3.1
3. Perceber as relações entre a representação que a entrevistada tem da escola e o seu funcionamento administrativo e pedagógico	Opinião acerca da resposta educativa dada pelo agrupamento	- Apresentação e opinião acerca dos resultados escolares dos alunos - Caracterização da adequação e qualidade da resposta educativo em relação às necessidades do meio envolvente - Opinião genérica sobre o funcionamento da escola (principais constrangimentos, principais mais-valias) - Termo escolhido para descrever a sua percepção da escola enquanto organização - Principais alterações/ inovações introduzidas - Actividades implementadas que destacaria como promotoras de inovação pedagógica e escolar	3; III 3.1 2; III 3.1 2; III 3.1 3; II 2; II 3

BLOCO 3: A directora e o Projecto Educativo de Escola
(Opinião sobre a importância do PEE)

Objectivos específicos	Questões gerais	Questões específicas	Relação entre as questões e os eixos de análise
1. Conhecer o modo como o PEE foi elaborado	A construção do PEE	- Razões que levaram a escola a elaborar o PEE (imposição legal/ instrumento de definição da política educativa do agrupamento/ instrumento de conhecimento do agrupamento e melhoria da qualidade do ensino/ instrumento de definição das estratégias do agrupamento)	2; II 1
2. Compreender a importância do PEE na gestão da escola/agrupamento	O papel do PEE na qualidade do serviço educativo prestado	- Intervenientes no processo de elaboração - Critérios de construção das equipas - Metodologias adoptadas - O PEE reflecte a identidade do agrupamento e as ambições da comunidade educativa - A importância do PEE na programação das actividades da escola (momento(s) em que mais se fala de PEE na escola) - O modo como os contributos dos vários intervenientes foram tidos em conta - Principais dificuldades no seu desenvolvimento - O PEE como factor de mudança das práticas do agrupamento - Definição do PEE numa palavra	3II 1 3; II 2. 2; II 1 1 II 3; II 2; II 3 1 II. 1 1 II 2 2II

<p>3. Compreender o grau de envolvimento da Directora no desenvolvimento do projecto educativo de escola</p>	<p>O papel da directora no desenvolvimento do PEE</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Importância atribuída ao PEE pela entrevistada/pela restante comunidade educativa - Papel assumido pela directora no processo de elaboração do PEE (supervisão; delegação de responsabilidades; participação activa; participação pontual; membro da equipa responsável) - Definição do PEE: projecto da directora/projecto da organização escolar/projecto dos docentes/ um somatório de projectos/ uma mera formalidade. - Papel da directora no desenvolvimento do PEE 	<p>2; II 2</p> <p>1; II 2</p> <p>2; II 3</p> <p>2; II 3</p>
--	---	--	---

1.2 Protocolo da entrevista (anexo II)

ENTREVISTA À DIRECTORA DO AGRUPAMENTO

Encetaria esta nossa conversa por te perguntar qual a tua situação profissional?

Sou do quadro desta escola, sim, comecei a dar aulas em 1983 e 84 num horário incompleto em Mira d'Aire no grupo 400, dava aulas de dia e tinha uma turma, uma não, duas turmas de adultos à noite, no ano seguinte fiquei nas Caldas da Rainha a leccionar no grupo de português do 2º ciclo: 4 turmas e português com uma direcção de turma. No ano seguinte fiquei nos Açores e estive lá dois anos no antigo liceu lá do sítio que era a escola secundária Já não me lembro o nome.

Foi por opção que foste para os Açores?

Foi por opção porque nem sequer efectivei lá, como se dizia na altura. Estive um ano em Ponta Delgada e estive depois um ano na Lagoa. Entretanto vim para Tomar. Na antiga Gualdim Pais que funcionava ao lado da Jácome Ratton. E depois fiquei aqui e entrei em estágio no primeiro ano que cá fiquei

Vieste para esta escola em que ano?

Vim para esta escola em 88/89 e permaneci aqui até agora. Portanto entrei para o órgão de gestão, diria que, sem ter a certeza absoluta, em 95 /96, ainda conselho directivo e depois com as sucessivas alterações e modificações entre conselho executivo primeiro provisório.

Quando foste para a direcção foste logo para presidente?

Sim quando fui para a direcção fui logo para presidente do conselho directivo e tivemos comissões instaladoras, porque entretanto transformamo-nos em agrupamento e houve aqueles períodos em que fomos comissão instaladora do agrupamento, conselho executivo, e pronto.

Como é que vieste para parar ao cargo de directora? O que é que te levou a assumir este cargo?

Foi quase uma sucessão natural não era por ser uma presidente do conselho executivo ou directora que fazia grande diferença e de facto foi por querer, foi por gosto. Eu, realmente, pese embora todas as dificuldades e um certo cansaço que reconheço, gosto daquilo que faço e quando peso sempre o ter de deixar ou continuar em novos moldes e com novos desafios também é realmente daquelas coisas ..., consigo, ou pelo menos, tenho conseguido, encontrar motivos para

continuar. Acho que cada ano, e as mudanças também têm destas coisas, nós temos sempre tantas mudanças e tantas alterações, que cada ano traz novos desafios e apesar de haver um saber fazer que simplifica determinados procedimentos, e ainda bem, senão acho que era demasiado complicado. Há sempre novos desafios que fazem com que as coisas continuem a agradar a apetecer, digamos assim. Consegue-se sempre encontrar motivação para continuar.

E como é que assumiste o cargo de presidente?

Na altura havia uma lista, o cargo de director é que é unipessoal, a gente só fala com os colegas com quem pensa trabalhar *a posteriori*. Tanto para o conselho directivo como para o conselho executivo formava-se uma lista. E agora aqui, sinceramente, já não me recordo se da primeira vez se apresentava os três elementos, porque éramos três, e só depois se sabia quem era o presidente, mas diria que não. Julgo que na altura já se sabia quem era o presidente.

Sim, na altura sabia-se logo quais eram os cargos de cada um...

Na altura até a escola era totalmente diferente do que é hoje, em todos os aspectos e os colegas com quem comecei no primeiro conselho directivo, que ainda cá estão na escola, tínhamos vontade de provocar aqui uma mudança e de facto os primeiros anos e as primeiras equipas com quem estive aqui na direcção trouxeram grandes mudanças à escola, tanto ao nível do funcionamento como ao nível até do próprio aspecto físico e portanto foi mesmo um entendimento, anterior à eleição, entre os três que concorremos achamos não sei bem como que eu seria quem tinha mais perfil para ser a presidente do conselho directivo, e foi assim.

Achas que há grandes alterações no teu trabalho diário entre a função de presidente e a de directora?

Só neste último mandato é que fui directora. Há algumas diferenças. Não são, se calhar, tão significativas como deveriam ser e até diria que em grande parte por culpa nossa ... isto é por culpa minha. O facto de ter transitado de um cargo para o outro acaba por comportar, eu não posso chamar vícios, mas formas de trabalhar que, porque o estatuto mudou, não fomos capazes de diferenciar suficientemente. De facto em termos legais, agora há não só uma maior responsabilidade como uma maior visibilidade e uma maior capacidade de decisão que pertence ao director. É engraçado, às vezes sem ter graça nenhuma, quer dizer é interessante que muitas vezes nos esquecemos disso. Eu, pelo menos, me esqueço disso e não sou só eu, as pessoas com quem trabalho, nós esquecemo-nos um bocado disso. E ainda ... tem vantagens e inconvenientes, é como tudo, Também tem vantagens. Esqueço-me disso. Procuro tomar decisões depois de ouvir os colegas da equipa, portanto, de facto, às vezes a decisão que acabo por tomar não é a minha mas é uma decisão da equipa com quem trabalho

e isso tem lados positivos. É claro que se calhar em termos de eficácia em determinados aspectos não é benéfico. A figura do director, como a legislação pretende transmitir, e lá está, fazendo cair todas as responsabilidades de todas as questões sobre o director, ganharia se nós nos conseguíssemos distanciar da nossa antiga imagem e conseguíssemos ser mais distantes, mais dirigistas, mais... do que somos na maior parte dos casos, do que eu sou pelo menos. É claro que pode ter uma parte a ver com a personalidade e o feitio da pessoa e sua forma de agir. Há, se calhar, outros colegas que não tiveram dificuldades em assumir esse novo papel e até seria já uma forma natural de agir. Mas sim, na actuação do dia-a-dia de facto se calhar o trabalho que se faz acaba por ser muito semelhante, agora na imagem que se transmite e na forma de o fazer é que é suposto que haja uma alteração significativa até porque depois a responsabilidade que antes era de um órgão agora não, agora é uma questão unipessoal e a responsabilidade também.

Como descreverias a tua actuação? Como é que te vês a ti própria, mais como uma gestora ou como uma líder?

É claro que gosto mais de me ver como uma líder, obviamente. Há trabalhos de gestão que de todo não me agradam e faço-as a contragosto e se os poder passar, passo-os: tudo o que tem a ver com questões demasiado financeiras, demasiado contabilísticas, tudo o que tem a ver com plataformas, tenho até dificuldades e preciso de apoio nesse aspecto e portanto obviamente tenho de dar a cara e a minha palavra passe são essas coisas todas, mas gosto mais de me ver como um líder.

Gostas mais de tomar as decisões de forma isolada ou com os teus colegas de direcção?

Eu continuo, quando são decisões que considero importantes, a ouvir as opiniões dos meus colegas. Normalmente procuramos um entendimento e ele normalmente existe, em caso de não existir, pois, é a minha opinião que tem de contar, mas são muito pouco frequentes estas situações, não ...

Como é que descreverias um dia-a-dia típico de trabalho?

Quando eu chego a casa e penso: foi um dia sem história é quando não tenho grandes aborrecimentos, trabalho todo o dia mas não tive aborrecimentos. Um dia em que não tenho coisas marcadas e os outros há uma grande diferença. Por exemplo um dia como o de hoje em que tenho conselho pedagógico às cinco e meia, tinha reunião no CRI... às onze da manhã, tinha este encontro marcado contigo às 14h30, pronto são dias completamente diferentes. Esses tempos estão reservados para aquilo, são dias absolutamente diferentes. Um dia em que não tenha reuniões marcadas e que esteja aqui, normalmente chego às nove horas, normalmente tenho a porta fechada mas aberta, porque não tenho lá o papelinho a dizer para não incomodar, perco, perco não, gasto, porque não é perder, gasto imenso tempo com mil e uma questões que me vêm colocar e aqui tenho

algumas dificuldades em gerir o meu tempo; portanto é um colega que traz uma questão e depois é um aluno e depois sou eu que passo no corredor e vejo não sei o quê para fazer, tenho o correio em cima da mesa, tenho o email para abrir e vou intercalando estas coisas todas. Muitas vezes chego ao fim do dia com a sensação de que não fiz nada porque não peguei num assunto ou num caso que tenha para tratar, mas de facto acabo por fazer mil e uma coisas. E estes são os dias, são muitos dias, não são todos, porque se fossem todos haveria outras coisas que não conseguia fazer. Depois há os tais dias em que tenho as reuniões: tenho um tempo para isto, tenho um tempo para aquilo e tem de ser. E há dias em que tenho mesmo de pôr um papel na porta o que é muito pouco eficaz, apesar de tudo. É muito pouco eficaz porque pôr o papel, até fecha a porta se for preciso, mas porque não se desliga o telefone, ou porque há qualquer coisa, raramente consigo aqui ter a concentração, a não ser depois das pessoas saírem, para pensar, para fazer um trabalho em que tenha de redigir, um trabalho em que tenha de fazer súmulas, um trabalho em que tenha de pensar. Esse trabalho, normalmente, faço-o das 5h30 às 8h quando cá fico, ou faço-o em casa, ou faço-o ao fim-de-semana. Por isso quando venho para aqui ao fim-de-semana sem ninguém mas com o computador e os dossiers, porque não dá jeito levar tudo para casa, faço esses tais trabalhos que requerem alguma concentração, porque no espaço do dia-a-dia, constantemente ... Curiosamente, depois há assim dias, todos os anos, em que por qualquer magia, não é magia, é compreensível: à quarta-feira à tarde em que não está cá quase ninguém, estão os profissionais está o desporto escolar, mas está muito menos gente na escola, e a sexta-feira porque há mais professores com dia livre e há menos concentração de actividades também é um bom dia em que dá para trabalhar, um bom dia para outro tipo de trabalho.

Tens rituais, coisas que todos os dias fazes?

Tenho. Ou melhor é raro não os fazer. Não posso dizer que todos os dias os faço, mas procuro fazer algumas coisas todos os dias. Procuro chegar, procuro ir ao bar, atravessar a escola, ir ao bar, ir à sala de convívio, olhar para as coisas passar no corredor, olhar para as salas, ver se há coisas fora do sítio, alunos sentados em sítios que não devem. Qualquer coisa que dê nas vistas. Procuro fazer isso e vir aqui para o gabinete. Procuro ir sempre à sala dos professores. A altura em que o faço depende um bocadinho, mas procuro ir sempre à sala dos professores de preferência no intervalo da manhã.

Para apanhar mais pessoas?

Para apanhar mais pessoas ou até a pretexto de falar com alguém, depois passar e ver, tomar um bocadinho o ar à coisa. Procuro sempre antes de me ir embora fazer um bocadinho de concentração e escrever os assuntos de que não me posso

esquecer de fazer no dia seguinte, fazer tipo um resumo mental do que fiz, do que deixei por fazer.

Quando estive aqui contigo, reparei que foste ao refeitório. É hábito teu?

Não vou ao refeitório todos os dias, mas gosto de ir, gosto de passar, ver se está tudo bem. Gosto de dar uma volta pela escola. Às vezes até trago o carro cá para dentro, não só porque me facilita o estacionamento, mas também porque estaciono aqui atrás, o único sítio onde, quando é preciso, se pode estacionar, porque cá dentro o estacionamento é proibido, e dar uma volta a pé pela escola, ver o que está partido o que está estragado se os campos estão limpos, se estão sujos, pronto. Gostaria de o fazer mais vezes, mas dia sim, dia não, faço essa volta.

Já falaste das tarefas que gostas de delegar, há outras tarefas que delegas noutras pessoas para além das que já referiste?

Há, tudo o que é profissionais e CEF's, tudo o que é POPH, tudo o que é essa parte, não a parte pedagógica, mas a parte intrinsecamente dos cursos profissionais é a Henriqueta que toma conta. Quando digo toma conta é que quando tem de tomar decisões, normalmente, conversamos e trocamos impressões, mas de facto estou descansada, e quando me vêm perguntar coisas específicas sobre esses aspectos, remeto para ela. Tudo o que é acção social escolar é a Maria João que toma conta. Quando digo acção social escolar digo subsídios, acidentes, seguros, refeitório e bufete em termos de aquisições, compras, decisões. Quando há alguma coisa problemática, também já estamos juntas há muito tempo, ela pergunta, conversamos e ela organiza. No 1º ciclo meto mais o nariz porque é, foi um aspecto, para mim, recente, mais novo, e porque há mais decisões a tomar assim, como é que digo, as decisões não são logo tomadas na hora porque o 1º ciclo não está aqui fisicamente, as colegas telefonam e a colega que toma conta do 1º ciclo, e que tem também o pré-escolar, é a Idalina, não toma a decisão de imediato portanto há sempre uma ingerência minha maior do que por exemplo na acção social e escolar ou nos profissionais. São assim as áreas que estão mais delegadas. Depois, mesmo assim precisava de delegar mais porque é um bocado sufocante, mas tenho dificuldade; se calhar por feitio, em delegar coisas e depois porque a outra colega adjunto tem muito poucas horas tem 6 horas e portanto ela toma conta do aspecto da comunicação quando eu digo da comunicação tem a ver com lançar as coisas no portal, não lançar directamente (é o que estamos a tentar resolver) mas mandar as coisas para serem colocadas no portal, tem a ver com fazer a ponte para o moodle, fazer a ligação com os clubes e os jornais. Recolher as actas dos departamentos, concentrar a informação e depois enviá-la. É ela que trata disso embora sobre sempre um bocado para mim. E para mim acaba por sobrar tudo o resto: o aspecto pedagógico todo, o que está muito bem, o aspecto disciplinar todo, o já não está tão bem, porque é imenso, os procedimentos

disciplinares, todas as questões com o pessoal, a gestão corrente desde a compra dos parafusos às compras nas plataformas, não sou eu que faço obviamente, mas sou eu que decido, acaba por passar tudo por mim, as mil e uma questões com os pais, e com alunos a chegarem e a partirem, com as mil questões de funcionamento disto e daquilo.

Esta equipa que tu tens é uma equipa com quem já estás a trabalhar há alguns anos?

Trabalho há mais anos com a, aentrou neste mandato agora como directora e a é o segundo.

De qualquer forma estão juntas há alguns anos?

No mínimo estão há 4 anos.

És tu que fazes o planeamento das tarefas das tuas colegas?

São elas que assumem essas decisões. Há coisas que por exemplo posso pedir à para fazer, sobretudo da parte informática, há coisas que mesmo não sendo do ASE tradicionalmente é ela que faz. Conversamos, sei lá, por exemplo o mapa das reuniões do final do período, temos de criar uma base de trabalho e qualquer uma o poderia fazer, mas é ela que o faz, depois por uma questão de gosto é ela que assume as questões da saúde escolar, a ligação entre o PES e a saúde escolar, é ela que trata destas coisas e ainda é um acréscimo significativo de trabalho.

Deste teu trabalho, quais é que destacarias como as principais dificuldades encontradas e os principais desafios?

Dentro do trabalho de equipa, e diria que mais por questões pessoais, porque quando penso nisso racionalmente não encontro grandes obstáculos, tenho alguma dificuldade em conseguir manter espaços de reuniões fixos. Nós temos estabelecido que à quarta-feira à tarde, e quando há alguma coisa que impede, e há muitas vezes, depois não conseguimos arranjar espaço. Se cá ficar como directora terei que mudar alguma coisa.

Ainda não tomaste essa decisão?

Ainda não tomei essa decisão mas terei que mudar alguma coisa, a bem do trabalho e a bem de tudo, terei de ser capaz de cumprir melhor essa obrigação. Isso é uma coisa que me custa e que teria de mudar. Depois tenho dificuldade em conseguir que as estruturas intermédias assumam as suas responsabilidades e façam o trabalho que era suposto fazerem sem me sobrecarregar. E não consegui ainda isso e isso resulta num acréscimo de trabalho e numa inoperância ao nível das decisões, não é bem das decisões, é mais do funcionamento da escola enquanto escola. Há decisões que são tomadas e depois eu estou a ter muitas vezes de dizer aquilo, somos 120, de dizer de 120 maneiras diferentes para cada

um dos colegas. Não há um reconhecimento e uma responsabilização de algumas, não posso dizer isto para todos, mas para a grande maioria das estruturas intermédias ou não se fazem impor de forma a serem reconhecidos e conseguirem realizar o trabalho que era suposto e fazem recair esse trabalho na gestão de topo. Esta é uma das principais dificuldades em pôr a escola a funcionar.

Como é que essas pessoas foram indicadas?

Ora bem esse foi um problema durante muito tempo em escolas como esta e é uma coisa que só agora, só agora, é que estamos a conseguir sacudir porque o facto de eu ter pouquíssimos professores do quadro, ter muitos professores contratados, são cada vez menos como se sabe, mas durante muitos anos esta escola tinha tradicionalmente muitos professores contratados. Tinha um quadro como todas as outras, mas ninguém cá ficava, ficavam no quadro pouquíssimos. Todos os outros que vinham ou eram de outros quadros, portanto havia uma mobilidade enorme. Por outro lado tinha um quadro muito jovem em termos de idade, portanto eu tinha poucos professores com o Art.º 79, com tempos que normalmente ficam ligados à componente não lectiva como agora se diz, antigamente era assim que se dizia (vai dar ao mesmo) cujos tempos eram aproveitados para o desempenho destes cargos, porque para os outros nós tínhamos pouquíssimo onde os ir buscar e isso fazia com que as pessoas que desempenhavam os cargos ou eram pessoas de uma primeira escolha, digamos assim, ou eram de entre os possíveis aqueles que estariam menos mal. E esta questão só agora começou a mudar não só porque o 79 tem de estar ocupado com outras actividades, por isso para as pessoas é praticamente indiferente realizarem outras coisas ou desempenharem os cargos ou porque temos actualmente, apesar do número reduzido das horas da bolsa, achamos sempre que são insuficientes, temos uma maior facilidade em gerir, de facto, as horas e portanto, agora, e quando digo agora digo neste último mandato, é que eu pela primeira vez desde há muito tempo indiquei pessoas que realmente queria para o departamento poder escolher entre estas três pessoas quem seria o coordenador. Por lei o director indica três professores e o departamento escolhe o coordenador. Ainda há aqui alguma coisa que nos escapa nem sempre é eleito quem nós gostaríamos, mas enfim está melhor. É menos mau do que a condicionante que tínhamos antes, quando estávamos ligados a pessoas que nem sempre eram as mais competentes, melhorou um bocadinho. Depois, claro, há outras condicionantes que são a nossa falta de hábitos de prestação de contas, temos de dizer mesmo assim. Esta confusão na avaliação que tem existido não tem ajudado nada a melhorar este aspecto porque não se percebe se somos avaliados se não somos avaliados.

Estás a falar da avaliação externa?

Estou a falar da avaliação de professores, as pessoas sentem que não vale a pena investir nesse aspecto enquanto isto não estiver tudo definido, portanto esta prestação de contas das estruturas intermédias acaba por não estar perfeitamente regulada, e de facto um coordenador que desempenhe mais bem ou menos bem o cargo acaba por não ver reverter em lado nenhum esse desempenho. A verdade é esta. Quer dizer pode haver um reconhecimento da parte da direcção, da parte do director, e se calhar da parte do corpo docente e da escola de uma maneira geral, mas isto no nosso sistema não se reverte numa avaliação ou numa classificação, ou seja, isto não existe não sei se vamos lá chegar e portanto há cada vez, e lá está, quanto mais interior, mais pequena mais condicionantes tem o corpo docente da escola mais estas questões se sentem todas, porque em escolas como esta há quinze anos atrás havia grande parte dos professores que passava entre os pingos da chuva e quanto mais tempo de serviço tinham mais passavam entre os pingos da chuva. Há imensos professores, uns estão no activo, outros não, que nunca desempenharam cargos nenhuns na escola e o sistema permitia isso, cada vez permite menos. E isso é uma dificuldade enorme, quanto mais pequena é a escola e quanto menos pessoas tens e quanto menos escolha tens mais isto é um caso grave.

Então, e desafios?

Desafios, há sempre muitos agora por exemplo, no momento em que estamos aqui o quadro não docente ainda não é da responsabilidade da autarquia, em princípio até é uma coisa boa, todas estas mudanças na gestão, esta redução do número de professores, esta reorganização que não sabemos como vai ser se vai existir ou não, conseguir que a escola funcione mantendo uma vertente de abertura ao meio, não perdendo uma vertente cultural, chamemos-lhe assim, e conseguir que fosse, que a minha não o é, uma boa escola em termos de desempenho dos alunos, não o é, não conseguimos, conseguir juntar essas duas coisas é o maior desafio não sei se vamos conseguir, mas gostava pelos menos de conseguir atar aqui algumas pontas e dar algumas voltas que me parecem absolutamente que se têm vindo a tornar mais evidentes que sem fazer isso não vamos lá, e não sei se com isso lá iremos, mas sem fazer isso parece-me que não vamos lá.

Podes dar exemplos concretos?

Estou a falar, por exemplo, da instalação de hábitos de trabalho verdadeiramente cooperativos que se faz de conta que existe mas que de facto, até podem existirem num grupo ou outro, mas na maior parte dos grupos não existe, lá está, mais uma vez, numa escola de interior as pessoas estão a correr para se irem embora para Coimbra, para aqui, para acolá e não favorece. Estou a falar de supervisão pedagógica por exemplo que se faz de conta que existe e não existe. Estou a falar de articulação que se faz de conta que existe e não existe. Estou a falar sobretudo destas três coisas que todas juntas são um molho de brócolos

numa escola onde não temos um meio socio-económico favorecido porque estes não são problemas exclusivos de uma escola com as características da nossa mas numa escola em que os alunos são de uma meio socialmente médio ou médio-elevado está tudo bem, isto não existe mas ninguém quer saber porque os resultados cumprem. Quando os resultados não cumprem aqui d'el rei que não se faz isto e não se faz aquilo, o que é verdade na esmagadora maioria das escolas só que ganha uma dimensão maior nas escolas com fracos resultados. E depois os professores de uma maneira geral, claro que há excepções, não entendem porque é que a gente há de ter de fazer quando os outros não o fazem e porque é que temos que fazer isto quando na escola ao lado não se faz assim. E acho que em escolas como esta, o maior desafio é mesmo conciliar o sucesso dos alunos, um sucesso externo dos alunos, porque o sucesso interno até temos, com um funcionamento legalmente capaz e sem perder a tal vertente cultural e de abertura ao meio de que falei porque é logo aí que se tem tendência para cortar quando nos são exigidas outras coisas a nível pedagógico. É muito difícil conciliar.

Como é que caracterizas esta escola e este meio?

É uma meio socialmente e economicamente muito difícil; as coisas, é evidente, em termos do país, melhoraram muito. Quando digo, melhoraram muito, estou a falar desde do 25 de Abril. Não tem comparação a vila com o que era a vila há 30 anos atrás antes de 75. Eu vim para aqui em 88/89 e a escola não tem comparação. A cidade evoluiu imenso, o concelho evoluiu imenso a todos os níveis, sem dúvida, mas agora temos este problema da crise, mas de qualquer forma e isso economicamente tem-se sentido, provavelmente aqui e em todo lado, assim desde há dois anos reapareceram os casos de fome. No entanto há problemas que nunca desapareceram e isto é um meio com problemas de alcoolismo grave...

De alunos também?

De alunos nem tanto, não. O que é grave é a familiaridade com que se encarra a situação, provavelmente irá resultar nisso. Bebe-se de mais mesmo entre os alunos no entanto não é um problema grave entre os alunos, mas é um problema grave nas famílias. É o problema da emigração. Há muitas famílias só com um elemento, com um pai ou com uma mãe. É um meio de muita emigração. Há imensas famílias em que estão os dois pais fora e os miúdos estão com os avós, começa a haver muitas famílias monoparentais por divórcio. É um meio onde há muitos desempregados nós aqui, de facto, o maior empregador é a indústria das carnes e ovos, são as únicas indústrias que existem, porque depois o maior empregador é a câmara municipal. Se calhar não posso provar isto com dados concretos mas não deve andar longe de isto. A agricultura que se faz é de subsistência, a silvicultura é importante mas também é quase de subsistência e portanto é um meio muito carenciado e sempre foi. Melhorou muito desde há

vinte e cinco anos atrás mas estas marcas mantêm-se e é um meio ainda culturalmente paupérrimo. Tu vistes quando foi a apresentação das características da escola, verificou-se que os encarregados de educação têm a 4ª classe ou o 2º ciclo e isto apesar de termos tido a educação de adultos desde sempre, só não tivemos este ano e há um trabalho enorme feito ao nível da alfabetização, não é bem de alfabetização mas antes de escolarização, digamos assim, no entanto temos um grau muito baixo de escolaridade e temos ou começamos a ter uma analfabetismo funcional. São pessoas que saem da escola e que nunca mais fazem nada e isto sente-se imenso. Portanto é um meio com muitos constrangimentos ao nível económico, cultural e social.

Como é que o agrupamento foi criado?

O agrupamento foi criado em 2000. Fomos a última leva dos agrupamentos constituídos por vontade, foi quase à força mas não foi daqueles em que tiveram que cá virem.

Qual é o número de turmas e de alunos?

O agrupamento, no 2º e 3º ciclos tem 4 turmas por ano até ao 9º ano, depois no secundário há 5 cursos profissionais e uma turma de regular em cada um dos anos. Ao nível do 1º ciclo há 15 turmas e 9 salas do pré-escolar.

Com instalações muito boas agora?

Sim com os novos centros escolares as condições são muito boas, e mesmo a escola de que é a única escola com salas do 1º ciclo e 1 sala de jardim também sofreu obras no verão e tem instalações razoáveis.

Já disseste que não houve transferência de competências para o município, como é que caracterizas a tua relação com o município?

Acho que é uma boa relação. Ao nível cultural, podemos distinguir isto em dois níveis, ao nível cultural a programação do concelho é de facto da autarquia, nós colaboramos em algumas actividades mas também não o conseguimos fazer da forma provavelmente como o município o pretendia porque, isso é compreensível, neste tipo de município estas actividades centram-se muito no verão por causa da emigração e nessa altura ou estamos em exames ou em férias. Não é uma altura em que favoreça as coisas e a esse nível a nossa colaboração é ao nível de algumas organizações conjuntas e de assistência. Não há uma planificação conjunta a esse nível, no entanto temos um bom funcionamento ao nível da biblioteca e também é cultural. Temos uma rede concelhia e há uma planificação conjunta da biblioteca municipal com as nossas bibliotecas. Estamos na rede de bibliotecas, temos inclusivamente uma coisa recente muito interessante que é o catálogo on-line, parece pouco mas é difícil de conseguir e é uma coisa importante. Depois ao nível do funcionamento, no que nós dependemos do município, e dependemos sempre em muita coisa (há sempre um

elo mais forte e um elo mais fraco, e nós somos o elo mais fraco), dependemos do município para os transportes, precisamos do aval do município para outras coisas. Nas questões de transportes, na verdade eles, apesar de estarem numa de contenção de despesas, e quando há despesas extras elas terem de ser por conta do agrupamento, só não facultam as coisas quando realmente não podem. A outros níveis as coisas têm de ser conversadas e negociadas no entanto há abertura para poder conversar, nem que a resposta venha a ser negativa mas existe abertura para conversar.

Quais são as outras forças vivas do concelho com as quais o agrupamento trabalha ou, pelo menos, tem um relacionamento mais próximo?

Nestes concelhos as coisas devem ser sempre as mesmas mas as forças vivas às vezes estão mortas (risos) mas são a GNR, o Centro de saúde, o CRI...

E associações?

Associações, não temos muitas, temos o Sporting de, duas filarmónicas, alguns ranchos folclóricos e que mais, temos a Santa Casa com quem colaboramos e temos alguns empresários com quem temos protocolos ao nível dos estágios dos cursos profissionais e de facto não nos podemos queixar de falta de receptividade podemos-nos queixar de falta de desenvolvimento, falta de meios, mas não falta de receptividade.

Apesar de ser uma comunidade pequena com os constrangimentos que enunciaste haverá alguns aspectos positivos?

Apesar destas dificuldades, acho que o agrupamento tem um grande entrosamento com o meio e temos um bom relacionamento e uma relação forte com os encarregados de educação e um relacionamento razoável, para não dizer bom, com a autarquia e as associações. Há obviamente aquelas tricas que há sempre nos meios em que está muita gente junta, mas a escola tem um bom ambiente. Não temos problemas graves de comportamento, temos problemas de calma e de sossego que não favorece às vezes o desenvolvimento das actividades. Temos uma boa biblioteca, uma boa oferta em termos de disponibilidade de recursos para os alunos que queiram. Os professores são pessoas, apesar de fugirem às tais tarefas, disponíveis. Acho que esses são aspectos positivos. Temos uma certa proximidade e o facto de serem só 2 centros de recursos ao nível do 1º ciclo favorece a intervenção dos professores desse ciclo, e daqui a alguns anos isso vai-se notar. A nossa principal dificuldade, sem dúvida, é de não conseguirmos que os alunos atinjam o sucesso na avaliação externa. E isto tem a ver com dificuldade de implementarmos, sermos capazes de nos distanciarmos de algumas dificuldades socio-económicas do meio e sermos capazes de sermos mais exigentes. E para sermos mais exigentes temos de ser capazes de implementarmos a nível interno as tais questões de articulação, supervisão de que falava há bocadinho.

E em termos de oferta formativa?

Não conseguimos oferecer mais do que aquilo que já oferecemos e ...

E achas que é adequada ao meio?

Acho. Temos uma turma de percursos alternativos em cada ano de escolaridade, o que é um esforço enorme porque temos muitos alunos com dificuldades de aprendizagem e temos todos os constrangimentos que levam à constituição dessas turmas, temos uma educação especial que de certa forma também é uma oferta com 50 e tal alunos ...

Num universo de quantos alunos?

Num universo de perto de 1100 e somos muito restritivos naqueles que consideramos mesmo de educação especial porque se fosse com dificuldade de aprendizagem tínhamos muitos mais. Temos 5 cursos profissionais para uma escola com 100 e poucos alunos no secundário é muito se considerares que os 5 cursos são todos no secundário. Temos 1 CEF que este ano está no 2º ano, e já tivemos dois e três nomeadamente por causa das dificuldades de financiamento dos CEF e portanto diria que em termos de oferta formativa temos aquilo que podemos ter. Gostaríamos muito de não perder mais alunos no secundário e podermos oferecer mais disciplinas como opções, mas o ministério não nos permite termos turmas com poucos alunos. Temos sempre menos alunos do que na lei, mas temos sempre de pedir autorizações especiais e esperar, esperar que venham autorizados. Isso faz com que algumas nem consigam abrir porque tanto esperam que se vão embora quando a autorização vem já eles foram para outros sítios e portanto corremos um risco grande de, mais ano menos ano, perdermos as turmas do secundário.

Das alterações que foste implementando no agrupamento, quais é que destacarias como as mais interessantes, como as mais inovadoras?

As mais interessantes

Falaste-me há dias das AEC's

As AEC's foi de facto uma inovação e agora que estão no fim do ano devo reconhecer que não resultou tão bem como eu pensava: foi uma resposta às necessidades da altura no entanto trouxe alguns problemas que agora temos de resolver no próximo ano lectivo.

Explica um pouco. Colocaste professores do agrupamento a dar as AEC's ?

Coloquei professores do agrupamento a leccionarem disciplinas das AEC's e resultou nalguns aspectos, noutros trouxe problemas insuspeitos de não nos lembramos. Por outro lado também levantou questões interessantes. Despoletou problemas de coisas que nós nem sabíamos que aconteciam. Passo a explicar, o

facto de termos professores daqui da casa de baixo, como se diz, ou seja, da escola sede, a trabalhar nos outros centros trouxe ao conhecimento dos professores do 2º, 3º ciclos e secundário aspectos que eles desconheciam sobre o funcionamento das coisas. Apesar do regulamento interno ser só um, cada um o adapta à sua maneira. Portanto isso trouxe-nos o conhecimento de realidades de que efectivamente nós não sabíamos que aconteciam assim. Tornou mais evidente a falta de trabalho colaborativo, tornou mais evidente a necessidade de obrigar a reunir para tomar determinadas decisões, tornou mais evidente a deficiente supervisão que se faz e em alguns casos, neste caso das actividades de enriquecimento curricular. Todos esses aspectos, como passaram a funcionarem com pessoas que se movem nos dois meios ganharam um realce que não tinham antes. Quando as pessoas só trabalham num lado acabam por não trazerem para cá algumas questões.

Houve então um maior controlo da tua parte?

Controlo, não gostaria que fosse e não posso considerar que seja controlo, mas trouxeram ao meu conhecimento coisas que não sabia que aconteciam. Por outro lado dificulta alguns aspectos por exemplo em termos de reuniões, em termos de funcionamento. Como a maior parte das AEC's funcionam sempre das 15h30 às 17h30 nunca pode haver reuniões antes das 18h e também trouxe outra dificuldade: quando nos anos anteriores, os professores das AEC's eram contratados directamente pela autarquia, não trabalhavam, não ganhavam, faltavam menos. Sendo professores do agrupamento e usando alguns artigos 102 cada vez que faltam é o agrupamento que tem obrigação de os substituir, deixou de ser a câmara e portanto é uma logística complicada deslocar professores da escola sede, pontualmente, para irem substituir um colega.

Esta mudança foi opção tua?

Ela surgiu porque eu tinha vontade de fazer essa mudança e o ano passado com a redução das horas curriculares em alguns grupos, designadamente em música e educação física por força da reorganização curricular, também foi apetecível para esses grupos que não teriam horas no agrupamento e teriam que sair. Facilitou a abertura deles a aceitarem essas horas que surgiram a mais no 1º ciclo. Tenho que juntar o útil ao agradável para implementar as coisas. Este ano vamos ter de continuar porque a câmara até rescindiu o contrato que tinha com o ministério. Portanto já não é entidade promotora e deve estar aí a aparecer o prazo para as candidaturas para as novas entidades promotoras. Nós somos na ordem, se a legislação não mudou, o agrupamento era a terceira entidade preferencial, depois das autarquias e das associações de pais, mas as associações de pais não têm capacidade organizativa para poderem estar à frente das AEC's e provavelmente será o agrupamento, até de uma forma mais directa sem ser às três tabelas. Vamos ver também com aquilo que o que o ministro da educação disse do apoio educativo passar a ser leccionado pelos professores do 1º ciclo.

Vamos ver como isso resulta porque também, mais uma vez vai tornar as coisas mais complicadas porque se cada turma só tem uma hora de cada disciplina e se o período preferencial é das 3h30 às 5h30 e se cada disciplina só tem uma hora, um professor vai ter que ficar com imensas turmas para completar o horário. Ora, mais turmas são mais reuniões mais colegas mais... e é outra vez mais complicado fazer o horário das actividades.

Quais são os outros aspectos que destacas como inovadores?

Acho que em termos de pessoal não docente, por exemplo, consegui recentemente, agora nos últimos 4 anos, ter aqui uma estrutura intermédia ao nível do pessoal não docente a funcionar como deve ser e tanto ao nível dos serviços administrativos como do pessoal. Consegui um ambiente facilitador que foi coisa que não me lembre de ter existido. Ao nível da parte pedagógica também neste último mandato fruto daquelas alterações de que falamos há bocadinho apesar de achar que as coisas não estão bem ao nível das estruturas intermédias, acho que, apesar de tudo, melhoraram um bocadinho, especialmente neste último ano, mas pode melhorar ainda mais. Acho que o trabalho implementado ao nível do centro de recursos da escola e ao nível da biblioteca, da rede, do Plano Nacional de Leitura, ao nível das outras bibliotecas foi um trabalho importantíssimo que não tem a visibilidade que deveria ter e foi fruto de uma boa articulação entre o órgão de gestão, concretamente eu e as professoras bibliotecárias. Acho que é um trabalho que está muito bem feito, tem pernas para andar de uma forma quase autónoma agora e que deu frutos. Mais aspectos que gostasse de destacar...os profissionais. Acho que foi um esforço enorme. Lembro-me muito bem quando quisemos arrancar, das dificuldades que tínhamos (o POPH é difícil de entender) ao nível até de preencher as candidaturas financeira, o problema que isso representou para a professora responsável. Foi um esforço enorme que fizemos e foi uma batalha ganha. Acho que tivemos um trabalho muito importante ao nível da educação de adultos. Os cursos EFA's que tivemos aqui na escola foram referenciados como boas práticas pelo ME e reconhecidos como tal; tivemos cursos a funcionarem e bem a todos os níveis e conseguimos mantê-los durante muitos anos. Saíram daqui muitos adultos com o 12º ano e com o 9º ano, que de outra forma nunca o tinham tirado. Acho que foi muito bom. Acho que fazemos um bom trabalho de articulação com as entidades de âmbito social como o CPCJ, com o tribunal. Temos um bom conhecimento das famílias e do meio dos nossos alunos e isso é facilitador.

Numa palavra, como é que caracterizarias a escola como organização?

Uma organização em mudança em busca da melhoria. Não chegamos lá, sabemos bem que não chegamos lá, estamos longe em alguns aspectos sobretudo ao nível dos números do sucesso, mas de uma forma global acho que as pessoas têm noção disso, têm vontade de alterar as coisas.

O projecto educativo é um ponto forte do agrupamento. (Risos) O que é que vos levou a elaborar o projecto educativo, foi mesmo uma questão de obrigatoriedade legal, ou sentiam que era um instrumento importante?

Se calhar é uma mistura das duas coisas. Se a lei não tivesse imposto, se calhar, arranjávamos outros documentos parcelares, era um bocadinho o que antes existiu, que nos poderiam conduzir às mesmas coisas. Falo de mais um regulamento, falo de mais um regimento, mais um projecto, mais umas metas. Portanto enquanto documento foi um imperativo legal depois acho que o nosso primeiro projecto educativo resultou muito bem em termos de espelhar aquilo que de facto queríamos. Acho que tinha as coisas formuladas de uma forma que correspondia aos anseios do agrupamento e se calhar por isso tivemos imensa dificuldade em o ir alterando e isso foi um erro de certa forma não termos sido capazes de recomeçar do zero ou virá-lo do avesso, como se queira. E portanto hoje que substituímos as metas que tínhamos por prioridades e que a parte mais importante do PEE acaba por ser um plano de melhoria, temos de reconhecer que temos de novamente de mexer porque o plano de melhoria que lá está não está traçado como hoje os planos de melhoria têm de ser, ou seja, é um plano de melhoria que tem uma calendarização para 4 anos e portanto diz o que foi conseguido em cada um desses 4 anos mas quando vamos avaliá-lo, e está em altura disso, acabamos por reconhecer que os aspectos em que não fomos eficazes... porque lá está é sempre a mesma coisa. Naquilo que se consegue, chega-se lá e não é preciso perceber porque é que se conseguiu. Conseguiu-se, está feito. O que não se consegue temos de escapelizar as coisas e portanto, de facto, faltam ali coisas, aquele projecto de melhoria tem de ter objectivos mais curtos, as estratégias que lá se apontam têm de ser estratégias mais curtas no tempo, têm de ser mensuráveis em vários momentos e que possam ser sempre redefinidas ao fim daquele tempo e isso não acontece no nosso PEE actual: não temos dito em lado nenhum que tem de haver um acompanhamento uma avaliação mais sistemáticos, de modo a permitir uma redefinição, uma supervisão que fazem falta no PEE. Vamos ter que alterar esses aspectos, obviamente naquelas prioridades que estabelecemos estratégias que depois não fomos capazes de cumprir.

Por aquilo que dizes, o PEE tornou-se num instrumento de gestão do agrupamento?

Tornou-se mesmo num instrumento não se tornou um instrumento mais eficaz porque tardamos em fazer essas alterações custou-nos muito mexer e mantivemos o documento quase inalterável.

Quem é que esteve envolvido na elaboração do PEE?

Tínhamos um grupo restrito, que já não te sei dizer quem era, que tratava de articular o que nos chegava dos departamentos e do pessoal não docente. Foi sempre feito a partir do que nos chegava dos departamentos, no entanto, também o reconhecimento, não foi tão participado como o poderia ser. Aquilo que se aprende e

aquilo que sabemos sobre a forma como os PEE devem ser sentidos a partir da base, base, base alargada a toda a comunidade educativa, a todos os encarregados de educação, pois, foi dentro do possível. É muito difícil ouvir essa grande massa que é os encarregados de educação. Portanto, os contributos que chegaram, chegaram, os que não chegaram, não chegaram. Essa rede de base poderia ter sido mais alargada não o foi na altura porque não houve capacidade para o fazer. Depois, os contributos que nos iam chegando através das associações de pais, como através dos funcionários e dos departamentos eram trabalhados por esse grupo de trabalho mais restrito.

Como é que essa equipa foi construída?

Da primeira já não me lembro, mas a equipa com que trabalhei nesta última revisão foi escolhida por mim: fui eu, uma representante dos coordenadores de directores de turma, foi a representante dos projectos na escola e foi um elemento escolhido de modo a representar os departamentos. Éramos quatro.

Consideras que tiveste uma participação activa no PEE?

Sim.

Não foi só supervisionar?

Não. A dificuldade é sempre realmente conseguir articular todos os contributos que vão chegando porque acabam sempre por serem um bocadinho repetitivos, acabam sempre por deixar de parte alguns aspectos que as pessoas não trabalharam por serem mais difíceis. Havia esta equipa de quatro pessoas e antes de chegar à aprovação no pedagógico passou ainda pela equipa de avaliação interna para um enriquecimento.

Qual é que sentes que é actualmente a importância do PEE para as actividades da escola? Achas que existe uma relação entre os vários documentos: o PEE, o Plano Anual de actividades, os Planos Curriculares?

Haver há, mas não é ainda a articulação que deveria haver tem de haver aqui ao nível da avaliação do plano anual de actividades uma inovação qualquer que consiga adequá-lo melhor ao projecto educativo. Porque qual é a ligação que existe? Existem estabelecidas essas prioridades e todas as actividades do PAA devem dar resposta a essas actividades. Nós procuramos identificar sempre aquela em que se insere melhor, porque dar sempre resposta às quatro actividades isso é um bocadinhoprocuramos ver... há actividades que são mais relacionadas com o sucesso educativo, há actividades que são mais relacionadas com a ligação com a comunidade, há actividades que são mais relacionadas com o aspecto cívico e a educação para a democracia. Identificamos em cada uma das actividades do PAA a prioridade que tem uma relação mais directa depois quando se faz o balanço das actividades procuramos perceber se a actividade deu ou não resposta àquela prioridade em que se

elencava. Agora a volta que nos falta aqui dar, e isto é a forma como ligação existe, aquilo que nos falta aqui fazer é conseguir fazer uma avaliação do PAA que não seja feita pelos próprios (não sei muito bem como hei de dizer isto), ou seja, aquilo que a maior parte das escolas faz, e nós como as outras, é os dinamizadores realizam uma actividade e vão ver como é correu. E isto é um bocadinho redutor, não é! Não só porque as pessoas não gostam de dizer mal daquilo que fazem como porque há uma dimensão que escapa, porque, realmente, para conseguir avaliar uma actividade deveríamos ser capazes de medir o impacto que essa actividade teve nas aprendizagens. Agora dizer isto é fácil, fazê-lo é muito mais complicado e portanto este aspecto não está de todo feito e que para existir uma ligação realmente com o PEE essa ligação tem de se conseguir fazer, mas não sei bem como se há-de fazer.

E achas que o PEE é um factor de mudança nas práticas do agrupamento ou não?

Acho que pode ser um factor de mudança. Acho que neste agrupamento como na maioria dos agrupamentos que conheço a coisa é se calhar um bocadinho ao contrário. O PEE acaba por ser um bocadinho o espelho daquilo que o agrupamento já faz e não ser um factor de mudança, ou se calhar de início foi, assim como o nosso depois acabou por ser, dando-lhe importância, o agrupamento acabou por encontrar aí um espelho. Deixou de ser um factor de mudança para passar a ser um factor de identificação. Penso que isto aconteceu, não digo em todos obviamente, mas em muitos agrupamentos que conheço. Não é mau, agora tem de se ter a capacidade de fazer dele um factor de inovação, além dessa identificação, não perder aquele factor de mola e acho que isso é um desafio de manter as coisas a funcionarem e de continuar a articular o PEE como os PAA.

Qual é a tua intervenção agora no PEE? Tens acompanhado o seu desenvolvimento ou estiveste mais na sua elaboração?

Na elaboração estive mais, sem dúvida, agora ao nível do acompanhamento acabo por estar praticamente nos momentos de avaliação.

E esses momentos têm existido?

Têm existido, mas mal feitos temos que reconhecer, porque não se consegue avaliar bem. A avaliação que se faz do PAA e do funcionamento da escola acaba por ser uma avaliação interna só, não se consegue fazer essa tal visão exterior, pelo menos como eu acho que deveria ser e acaba por ser quase um balanço e não uma verdadeira avaliação. É nesse aspecto que as escolas têm de melhorar e a nossa também.

Muito obrigada.

Se eu fosse capaz de fazer isto tudo (risos) ganhava uma medalha. Eu sei o que falta fazer, agora fazer isto ...

Mas saber o que falta fazer é muito importante, porque tinhas-me dito que o PEE tinha sido um factor muito importante na avaliação externa do agrupamento, não foi?

Foi um factor muito bem visto ao nível da gestão e da liderança, e desses factores todos. O meu agrupamento vai ter uma péssima avaliação externa (digo-te já), quer dizer, não vamos ter bons.

Por causa dos resultados dos alunos?

Essencialmente por causa disso, porque atrás disso vêm os outros factores de que falamos: da supervisão, da articulação, da falta de trabalho colaborativo. E nesse aspecto não devemos ser nem muito melhores nem muito piores do que os outros, mas como não temos os resultados de algum lado as coisas têm de vir, obviamente. Agora o que se passa é que foram reduzidos os elementos; eram avaliados cinco e passaram a três, portanto os dois aspectos em que tivemos melhor na outra avaliação foi na liderança e na gestão, precisamente, foi na parte que depende mais da direcção e agora esses aspectos estão mais misturados com o resto. Quando avaliam a gestão de topo, avaliam as estruturas intermédias; quando avaliam a liderança, não avaliam a minha liderança mas as lideranças todas, e obviamente que isso vai fazer descer a avaliação. Portanto eu não tenho grandes expectativas nessa avaliação que aí vem mas por outro lado como estamos todos à espera que venham 3 suficientes, espero que não venha nenhum insuficiente, serviu pelo menos para consciencializar algumas pessoas aqui que temos de mudar algumas coisas. O que é uma coisa difícilíssima de fazer nestas escolas, as pessoas não metem na cabeça determinadas coisas e tem de ser à força. Se eu cá ficar vai-me dar a força para conseguir impor certas coisas porque há coisas que não conseguimos de outra maneira. Isto tem de ser participado, tem de ser sentido e isto é um factor que vai ajudar. Depois tem de haver uma parte que é obrigada, e isso vai custar muito. Quando ponho em dúvida o ficar é porque não me apetecia, sinceramente ficar quatro anos. Apetecia-me fechar isto em dois anos e deixar isto com outra avaliação.

2. Registo de observação de um dia de trabalho da directora

2.1 Grelha de observação (anexo III)

OBSERVAÇÃO ESTRUTURADA DE UM DIA DE TRABALHO DA DIRECTORA					
					Data: 4 de Fevereiro de 2013
Identificação da actividade	Tempo	Espaço	Interlocutores	Descrição da acção	Observações

2.2 Registo de observação (anexo IV)

OBSERVAÇÃO ESTRUTURADA DE UM DIA DE TRABALHO DA DIRECTORA					
Data: 4 de Fevereiro de 2013					
Identificação da actividade	Tempo	Espaço	Interlocutores	Descrição da acção	Observações
1	9h35 9h40	Hall	Assistente Operacional A	A funcionária A faz o ponto da situação em relação às ocorrências do início da manhã, nomeadamente a falta ou não de professores. Informa igualmente que o material, que se julgava ter desaparecido, tinha sido encontrado na sala de trabalho do gabinete da direcção.	Na sexta-feira ao final do dia, tinha-se procurado em vão o material informático que tinha sido entregue na escola.
2	9h40 9h45	Sala de Trabalho do Gabinete da direcção	Assistente Operacional A e Elemento da direcção A	Há uma perplexidade generalizada perante o facto de as caixas, que na sexta-feira tinham sido em vão procuradas, inclusive no espaço em que as encontrarem, se acharem agora.	Verificação do material que se julgava ter desaparecido.
3	9h45 9h55	Gabinete da direcção	Elemento da direcção A	A colega de direcção responsável pelo pré-escolar e 1º ciclo partilha informações que dispõe acerca de um problema ocorrido na sexta-feira passada numa aula de educação musical do 1º ciclo, da qual resultou uma queixa de uma encarregada de educação. Dá conta da sua conversa com a coordenadora de estabelecimento e com a mãe do aluno em causa. A directora, através da funcionária do PBX, convoca ao gabinete o professor em questão.	Esta é uma situação particularmente delicada que já está a ter repercussões na vila e que necessita de uma resolução urgente. A caminho da escola a directora já tinha sido abordada por uma mãe.

Actiidade nº	Tempo	Espaço	Interlocutores	Descrição da acção	Observações
4	9h57 9h59	Gabinete da direcção	Antiga assistente operacional (reformada)	Uma antiga funcionária do agrupamento, actualmente aposentada, pede autorização para poder continuar a utilizar os serviços do bar da escola.	A funcionária decorre de um reparo feito por outra colega. A esta situação estão subjacentes problemas familiares extra-escolares.
5	9h59 10h02	Gabinete da direcção e Secretaria	Assistente técnico A	A directora verifica o teor de um documento informativo que a funcionária responsável pela sua redacção tinha deixado na sua secretária. Verificando que há necessidade de introduzir alterações desloca-se à secretaria para dar as indicações à funcionária.	A directora desloca-se aos serviços administrativos para dar as indicações necessárias.
6	10h04	Hall	Funcionário da autarquia	O funcionário camarário desloca-se à escola para recolher os adereços de Carnaval emprestados pela escola à autarquia para fazerem parte do desfile numa organização conjunta das duas entidades.	O empréstimo dos adereços de Carnaval tinha sido anteriormente combinado entre a directora e a responsável autárquica do pelouro.
7	10h05	Gabinete da direcção	Professora A	A directora comunica à professora A, a uma das professoras responsáveis por anteriores actividades carnavalescas, que cedeu os adereços de Carnaval à autarquia.	Esta informação é dada telefonicamente já que a docente não está no espaço da escola.
8	10h06	Gabinete da direcção	Professora B	A directora comunica à professora B, também ela responsável por anteriores actividades carnavalescas, cedência dos adereços de Carnaval à autarquia.	Esta informação é dada telefonicamente já que a docente não está no espaço da escola.
9	10h07 10h18	Gabinete da direcção	Assistente técnico A	A Assistente técnica entrega o correio recebido para despacho da directora.	

Actividade n°	Tempo	Espaço	Interlocutores	Descrição da acção	Observações
10	10h19 10h21	Gabinete da direcção	Professora C	A professora C pede a opinião da directora acerca da redacção do ofício a ser enviado aos encarregados de educação a comunicar a visita de um escritor à escola.	A directora verifica a redacção do ofício e sugere algumas alterações.
11	10h21 10h24	Gabinete da direcção	Professor D	O professor responsável pela revisão e redacção do Regulamento Interno (RI) do qual consta a revisão do Estatuto do Aluno (EA) apresentou o trabalho que realizou durante o fim-de-semana e que trazia numa pen. Em conjunto, procedem à leitura do texto e discussão das opções de redacção. A directora participa activamente, sugerindo várias alterações, propondo nomeadamente que haja uma remissão para a legislação em detrimento da transposição do texto legislativo para o corpo do texto.	O docente responsável pelas alterações aos referidos documentos apresenta as suas sugestões, discutindo com a directora as opções tomadas. A directora procede a vários reparos e modificações.
12	10h24 10h30	Gabinete da direcção	Assistente operacional A	A funcionária, verificando que não tem nenhum professor disponível para proceder à substituição de um docente que comunicou que iria faltar, comunica esse facto à directora, que de imediato consulta os horários dos professores de modo a identificar os que poderiam assegurar essa tarefa. Depois de identificar dois docentes que teriam disponibilidade no horário para assegurar a substituição, pede à funcionária para entrar em contacto com eles referindo-lhes que passassem pela direcção para falarem com a directora.	O trabalho de discussão do RI e EA é interrompido para resolver o problema de substituição de um docente que está a faltar.
13	10h30 11h06	Gabinete da direcção	Professor D	Depois da resolução deste problema, é retomado o trabalho de revisão do RI e EA, procedendo-se à alteração e nova redacção de alguns pontos.	O docente explicita as opções que tomou e identifica os pontos, previamente assinalados, em relação aos quais tem dúvidas.

Actividade nº	Tempo	Espaço	Interlocutores	Descrição da acção	Observações
14	11h07 11h08	Gabinete da direcção	Assistente técnico B	A funcionária traz o texto de uma comunicação interna para que a directora o valide e rubrique.	Este texto tinha sido pedido aquando da deslocação à secretaria
15	11h09 11h10	Gabinete da direcção	Professor E	Um dos dois professores identificados para fazer a substituição das aulas do docente que falta confirma a sua disponibilidade para assegurar uma das aulas de substituição.	A directora coloca-o a par da situação deixando à sua consideração a escolha da hora que poderia assegurar.
16	11h11 11h12	Gabinete da direcção	Assistente operacional B	O funcionário responsável pelas pequenas obras na escola pede que a directora se desloque ao local onde está a ser montada uma instalação.	A montagem da instalação está na fase final, tendo o funcionário estado a trabalhar nela durante o fim-de-semana, e precisa da opinião da directora nos arranjos finais.
17	11h12 11h15	Corredor	Assistente operacional B	O funcionário pretende saber a opinião da directora acerca do seu trabalho e questiona-a sobre a possibilidade de aquisição de um balde de tinta de modo a dar uma demão na parede na qual a instalação foi montada. A directora dá autorização para que a compra se efectue e que a parede seja pintada.	A instalação faz parte de um projecto da colega de Educação Visual que tem vindo a decorar a escola com várias obras. A colega tem envolvido a comunidade escolar nesse projecto facto que muito agrada à directora.

Actividade nº	Tempo	Espaço	Interlocutores	Descrição da acção	Observações
18	11h16 11h24	Biblioteca	Professora Bibliotecária	<p>A visita à biblioteca destina-se a acompanhar os preparativos das actividades comemorativas do dia de São Valentim (concurso, leituras, construção de uma árvore de poesia).</p> <p>A professora bibliotecária informa a directora do cancelamento da vinda à escola de uma escritora e questiona-a acerca da devolução ou aquisição dos livros entretanto recebidos para o evento.</p>	<p>A directora desloca-se à biblioteca para verificar os materiais que já estão preparados assim como a selecção dos textos, dando a sua aprovação.</p> <p>A directora pede a opinião da professora bibliotecária acerca dos títulos que deveriam ser adquiridos para a biblioteca, dando autorização para a compra dos livros propostos.</p>
19	11h24 11h26	Biblioteca	Professora F	<p>O segundo dos dois professores identificados para fazer a substituição das aulas do docente que falta, sabendo da presença na biblioteca da directora, inteira-se da situação. Refere que já tinha marcado uma reunião de trabalho com colegas, mas perante a insistência da directora confirma a sua disponibilidade para assegurar uma das aulas de substituição.</p>	<p>A directora coloca-o a par da situação referindo que há necessidade de assegurar a substituição da colega, para que os alunos não fiquem sem a aula, e que essa tarefa é prioritária em relação a outros trabalhos marcados.</p>
20	11h26 11h28	Biblioteca	Professora G	<p>A autora da instalação, de passagem pela biblioteca, aproveita a presença da directora para lhe dar conta do seu trabalho e pedir-lhe a cedência de um espaço junto ao hall principal da escola para a montagem de uma exposição temporária.</p>	<p>A directora, dando-lhe os parabéns pela instalação, dá-lhe igualmente autorização para tratar da libertação do espaço requerido com a funcionária operacional responsável por essa área.</p>

Actividade nº	Tempo	Espaço	Interlocutores	Descrição da acção	Observações
21	11h28 11h30	Biblioteca	Professora Bibliotecária	A professora responsável pela biblioteca informa a directora de um inquérito a que respondeu oriundo da Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) referente ao número de bibliotecas do agrupamento incluídas na rede e de possíveis novas entradas.	A importância deste assunto reside na possibilidade entretanto aberta de novas candidaturas à RBE, à qual poderia concorrer uma biblioteca do 1º ciclo.
22	11h32 11h37	Refetório	Assistente operacional B (responsável pelo sector)	A directora inteira-se da ementa do dia e do número de almoços que vão ser servidos.	
23	11h38 11h42	Hall	Assistente operacional A	A funcionária dá conta da conversa tida com a professora G no sentido de libertar o espaço junto à entrada dos gabinetes da direcção. Questiona sobre o local onde deve ser colocado o armário que aqui se encontra. Entrega igualmente um exemplar do jornal local que traz uma notícia acerca do agrupamento.	A directora indica o espaço para onde o armário deve ser deslocado e recomenda o apoio da funcionária nos preparativos da exposição.
24	11h43 11h47	Gabinete da direcção	Professor H	A docente responsável pela elaboração do inquérito de satisfação aos alunos, no âmbito dos preparativos para a avaliação externa do agrupamento, apresenta o seu trabalho à directora discutindo algumas opções tomadas na redacção do texto das perguntas. De modo a testar a eficácia do documento, a docente propõe que os seus alunos sejam os primeiros a responderem ao inquérito.	A directora procede à leitura do documento identificando algumas gralhas e apresentando algumas sugestões, aceitando a proposta da professora de realizar em primeira mão o inquérito aos seus alunos, após o que o inquérito deve ser remetido aos serviços de reprografia para duplicação.

Actividade nº	Tempo	Espaço	Interlocutores	Descrição da acção	Observações
25	11h48 12h02	Gabinete da direcção		A directora procede à leitura do correio electrónico recebido, dando respostas pela mesma via ou reencaminhando algumas mensagens para os professores responsáveis pelos diferentes assuntos.	
26	12h04 12h24	Sala de Trabalho do Gabinete da direcção	Professor I	Conversa à porta fechada com o professor em relação ao qual foi apresentado queixa na sequência dos incidentes ocorridos durante uma aula de Educação Musical do 1º ciclo.	Esta conversa decorreu na sala reservada do gabinete e revestiu um carácter sigiloso.
27	12h25 12h34	Gabinete da direcção	Elemento da direcção A	A directora deu conta à sua colega de direcção da conversa tida com o professor em relação ao qual foi apresentado queixa na sequência dos incidentes ocorridos durante uma aula de Educação Musical do 1º ciclo. Referiu que o professor apresentou o seu relato do ocorrido, referindo que a não permissão de saída de um aluno da sala de aula para fazer “chichi” (na sequência da qual o aluno fez chichi na própria sala de aula) decorre da aplicação de uma regra do agrupamento que se limitou a aplicar.	A directora chamou-lhe a atenção para a necessidade que sempre existe de se aplicar as regras mas com bom senso e avaliando sempre as circunstâncias específicas de cada situação. Decidiu marcar novo encontro com a presença da professora coordenadora de estabelecimento de modo a aferir procedimentos.
28	12h35 12h39	Gabinete da direcção	Assistente operacional C	A assistente operacional C vem buscar uma lâmpada de um retroprojector que se fundiu necessitando de ser substituída. Verifica que há necessidade de se proceder a nova encomenda de lâmpadas de modo a repor o stock.	O armário com os consumíveis para o agrupamento encontra-se no gabinete da direcção o que permite uma supervisão das existências.

Actividade nº	Tempo	Espaço	Interlocutores	Descrição da acção	Observações
29	12h39 12h45	Gabinete da direcção		A directora retoma a leitura do correio electrónico.	A directora verifica o correio electrónico recebido e dá-lhe resposta.
30	12h46 12h49	Gabinete da direcção	Aluno A	O aluno A pretende a ajuda da directora para encontrar um novo dono para a cadela do avô que já não pode guardar.	A escola tem promovido uma campanha de adopção de animais abandonados. A directora aconselha o aluno a trazer fotografias do animal. Questiona-o igualmente se tem autorização do avô para dar a cadela.
31	12h49 12h52	Gabinete da direcção	Professora H	A professora traz o inquérito já reformulado e pede à directora para verificar se quer introduzir mais alguma alteração.	A directora verifica o documento e sugere que seja formatado de modo a caber numa página A4 frente e verso.
32	12h53 12h57	Gabinete da direcção	Professor I	O professor H procede ao balanço da preparação de uma reunião com encarregados de educação (sala, material a ser distribuído).	A reunião destina-se a dar conta dos preparativos para a visita à escola da equipa inspectiva.
33	13h02 13h05	Gabinete da direcção	Professor J	O docente vem entregar os quadros de mérito que os alunos irão receber em cerimónia oficial.	É prática do agrupamento distinguir em cerimónia oficial os alunos que se destacaram durante o ano anterior.
34	13h19 13h21	Gabinete da direcção	Funcionário do MEO	Decorrente do pedido efectuado pela escola de instalação do serviço MEO, a empresa contacta a directora para agendar a vinda do técnico.	A marcação da vinda à escola para instalação do serviço decorreu por telefone.
35	13h21 13h25	Gabinete da direcção		A directora retoma a leitura e enviou de e-mails, dando resposta ao correio recebido.	

Actividade nº	Tempo	Espaço	Interlocutores	Descrição da acção	Observações
36	14h40 15h15	Sala de trabalho do gabinete da direcção	Professora K	Enquanto professora coordenadora do processo de avaliação externa, combina com a directora os preparativos para a visita da equipa inspectiva, agendado para o próximo mês.	A vinda à escola da equipa inspectiva tem dominado o trabalho de uma grande quantidade de professores na preparação dos documentos exigidos e na redacção de relatórios de actividades.
37	15h16 15h17	Gabinete da direcção	Professor L	A professora L vem requisitar um tinteiro para a impressora da sala de trabalho dos professores.	A directora encarrega a sua adjunta de entregar o material pedido.
38	15h21 15h23	Gabinete da direcção	Psicóloga	A psicóloga pede a listagem dos alunos que, no ano passado, tiveram apoio educativo.	A listagem destina-se à elaboração do relatório de actividades do gabinete de psicologia.
39	15h23 15h28	Gabinete da direcção	Professor M	O professor responsável pela deslocação dos alunos às provas de corta-mato relembra que estas se realizam amanhã, sendo necessário comunicar aos alunos que a aula de Educação Física será substituída pela leccionação de outras matérias. Combina igualmente a hora de saída e de regresso do autocarro.	As referidas provas, de âmbito distrital, contam com a participação dos alunos da escola que serão acompanhados pelo professor responsável pelo Desporto Escolar.

Actividade n°	Tempo	Espaço	Interlocutores	Descrição da acção	Observações
40	15h31 15h35	Gabinete da direcção	Assistente técnica C	A assistente T traz os ofícios para a directora assinar. Confirma a autorização de pagamentos de serviços de informática a um fornecedor.	A directora confirma o pagamento ao fornecedor,
41	15h35 15h40	Gabinete da direcção	Técnico informático	A directora contacta telefonicamente o técnico	Como foram detectados novos problemas relacionados com as impressoras da sala de professores, telefona ao fornecedor para lhe expor o problema.
42	15h40 15h45	Sala de trabalho do gabinete da direcção	Professora N	A professora N vem comunicar que alguns professores da turma de que é directora e à qual foi aplicada uma pena disciplinar se recusam a acompanhar os alunos à sala de aulas a cada intervalo já que isso implica passarem pelas escadas reservadas aos alunos que ficam mais distantes da sala dos professores.	A turma em questão tinha apresentado comportamentos incorrectos antes de entrarem na sala de aula que perturbavam as turmas vizinhas. A sanção aplicada previa que não pudessem subir ao andar das aulas sem serem acompanhados do respectivo professor. Perante a recusa de alguns professores, a directora pede a identificação desses professores de modo a que para essas aulas os alunos sejam acompanhados pelas funcionárias.
43	15h51 15h54	Gabinete da direcção	Professor O e Assistente técnica C	O professor O vem pedir que seja colocado um aviso na sala dos professores de modo a que os computadores não sejam utilizados enquanto o problema com as impressoras não seja resolvido.	A directora chama uma assistente técnica dando-lhe a indicação para elaborar o aviso a ser colocado na sala dos professores.

Actividade nº	Tempo	Espaço	Interlocutores	Descrição da acção	Observações
44	15h55 15h59	Gabinete da direcção	Professora H	A professora H vem mostrar a versão impressa do inquérito aos alunos.	A directora verifica o documento e dá ordem para que se faça as cópias necessárias para que todos os alunos possam responder.
45	15h59 16h01	Gabinete da direcção		A directora verifica na sua agenda se todas as tarefas que tinha planeado para hoje foram executadas.	
46	16h01 16h02	Gabinete da direcção	Assistente técnica C	A assistente traz o texto do aviso a ser colocado na sala dos professores de modo a que a directora dê a sua concordância.	Depois de confirmar o aviso, rubrica-o e pede à funcionária que o coloque na sala dos professores.
47	16h02 16h05	Gabinete da direcção	Professora H	A docente pede a opinião da directora sobre a melhor forma de distribuição dos inquéritos a todos os alunos do agrupamento.	A directora dá a indicação que a distribuição se faça através do serviço de reprografia. Os inquéritos serão aí organizados por turma e os directores de turma serão avisados para os levantarem.
48	16h10 16h18	Gabinete da direcção	Elemento da direcção B	Na qualidade de responsável pelo acompanhamento do regulamento de atribuição de bolsas de estudo aos alunos do agrupamento, atribuídas por uma fundação com sede na vila, o elemento de direcção B pede a opinião da directora sobre alguns pontos que lhe parecem mais problemáticos.	A directora é de opinião que a atribuição de bolsas, mesmo se o regulamento prevê que tenham carácter de empréstimo, é sempre uma mais-valia neste tempo de dificuldades. Deve-se, por isso, tentar conciliar as expectativas dos alunos e os objectivos da fundação.

Actividade nº	Tempo	Espaço	Interlocutores	Descrição da acção	Observações
49	16h18 16h20	Gabinete da direcção		A directora verifica as tarefas agendadas para o próximo dia e procede à marcação de mais algumas.	
50	16h20 16h21	Gabinete da direcção	Professora P	A professora P recebeu a informação de que a directora queria falar com ela. É-lhe comunicado que foram encontrados na sala dos professores testes da sua disciplina não tendo aparecido o autor. A directora questiona se se pode dar um uso àqueles documentos.	A directora pretende que não haja desperdício nem de trabalho nem de recursos.
51	16h23 16h28	Gabinete da direcção	Directora de um agrupamento vizinho	A directora telefona a uma colega de uma agrupamento de escolas de um concelho vizinho solicitando que lhe faculta os resultados das provas de aferição dos 4º, 6º e 9º anos dos quatro últimos anos.	Este pedido destina-se à realização de uma análise comparativa dos resultados escolares de agrupamentos de escolas que partilham uma realidade socio-económica semelhante.
52	16h35 16h40	Gabinete da direcção	Professora bibliotecária	A professora bibliotecária comunica que a reunião do Grupo de Trabalho Concelhio (GTC) no âmbito da rede de bibliotecas escolares foi adiada. Pergunta se a directora tem disponibilidade para estar presente na nova data e se tem algum assunto que queira ver discutido.	A directora não poderá estar presente na nova data por questões de agenda e deixa ao critério da coordenadora as questões a serem tratadas.
53	16h42 16h44	Gabinete da direcção	Professor N	O professor N vem entregar, na qualidade de director de turma, o processo de um aluno que pediu transferência de escola.	Este ano tem-se verificado um grande número de transferências de alunos facto que se deve, segundo estudo realizado pelo agrupamento, à deslocalização dos pais, inclusive para o estrangeiro.

Actividade nº	Tempo	Espaço	Interlocutores	Descrição da acção	Observações
54	16h45 16h48	Gabinete da direcção	Técnico informático	A directora entra em contacto com o técnico informático para lhe pedir a resolução urgente da avaria nas impressoras que está a aprovar grande transtorno do trabalho dos professores.	Por telefone, o técnico dá indicação dos procedimentos a efectuar enquanto a avaria não é definitivamente resolvida.
55	17h24 17h25	Gabinete da direcção	Assistente operacional A	A assistente A informa que ainda não foi substituído o vidro que se tinha partido.	A directora entra em contacto com os serviços da Câmara para pedir a resolução do problema.
56	17h25 17h35	Gabinete da direcção	Professora H	A professora responsável pela elaboração do inquérito vem mostrar o trabalho final e pedir a concordância da directora.	A directora aprova a versão final.
57	17h35 18h00	Gabinete da direcção		A directora analisa o documento que produziu no âmbito de uma formação para directores de escola que está a frequentar e que versa sobre um plano de melhoria da comunicação na escola.	
58	18h00 18h05	Gabinete da direcção	Professor P	A docente pede cartolinas para a preparação de actividades de aula.	A directora encarrega a sua colega de direcção que entregue à docente o material pedido.
59	18h10 18h30	Sala de trabalho dos professores	Professores Q, R e S	A directora reúne-se com os professores Q, R e S de modo a fazer a selecção do desenho vencedor a partir do qual se criará a futura bandeira do agrupamento.	Este projecto enquadra-se nas actividades do projecto educativo de escola, que visa reforçar a identidade do agrupamento e criar um espírito de maior pertença.

